

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

**DESCRIPTION DE STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT ET DE
COMPRÉHENSION EN LECTURE DANS UNE PRAXIS BASÉE SUR LES
INFÉRENCES AU 3^E CYCLE DU PRIMAIRE**

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE À LA MAÎTRISE EN
ÉDUCATION

PAR
MAGALI ANDRÉ DE L'ARC

NOVEMBRE 2013

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

À mon mari,

REMERCIEMENTS

J'aimerais tout d'abord remercier la professeure Annie Charron de l'Université du Québec à Montréal de m'avoir *tout* appris sur l'écriture et la professeure Catherine Turcotte de l'Université du Québec à Montréal de m'avoir *tout* appris sur la lecture.

Je désire aussi témoigner de la disponibilité, de la bienveillance constructrice de ma directrice de thèse, la professeure Annie Charron. Ce lundi soir où j'ai pénétré dans son bureau fut l'un des moments déterminants de ma vie. Merci à elle d'avoir cru en moi, malgré ma singularité, sans préjuger de rien.

Les enrichissements de la professeure Carole Raby ainsi que ceux de la professeure Catherine Turcotte lors de la présentation de mon projet de mémoire m'ont offert une aide précieuse pour laquelle je veux les remercier sincèrement.

Des remerciements particuliers sont adressés aux enseignants ayant participé à ce projet de recherche qui s'est déroulé durant l'année scolaire 2012-2013.

À Ruth Bensimhon, je témoigne de ma reconnaissance éternelle pour m'avoir forcé la main. Je lui dois mon inscription dans ce programme universitaire et bien plus encore.

À Hélène Ferland, merci pour ses corrections méticuleuses et son amitié indéfectible.

À mon mari, que dire, si ce n'est que, sans lui, je ne serai jamais arrivée à finir ce projet ? Des soirées en solitaire et des fins de semaine à me laisser travailler sont la preuve du lien qui unit les vraies âmes sœurs.

À mes enfants, Kevin, Ewan et Swann, je ne saurais que réitérer mes conseils d'étudier aussi loin qu'ils le peuvent, aussi longtemps qu'ils le peuvent, car l'éducation est le seul vrai synonyme de liberté.

Enfin, je voudrais également remercier le Québec de m'avoir *tout* donné.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	iii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES FIGURES	viii
LISTE DES TABLEAUX	ix
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	x
RÉSUMÉ	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE I	
PROBLÉMATIQUE	4
1.1 Les problèmes de compréhension de lecture causés par la formulation des inférences	5
1.1.1 L'objet : la lecture enseignée à l'école pour comprendre, pour apprendre ou pour être	5
1.1.2 Le Sujet : l'apprenant lecteur de l'école québécoise	9
1.2 Les difficultés liées à l'enseignement de la compréhension	12
1.2.1 Le Milieu : les composantes du cadre d'enseignement	12
1.2.2 Le rôle de L'Agent : l'enseignant de l'école québécoise	20
1.3 La pertinence scientifique et sociale	21
1.4 La question de recherche	23
CHAPITRE II	
CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL	24
2.1 La compréhension de lecture	24
2.1.1 Les inférences en lecture	27
2.1.2 La classification retenue dans le cadre de la présente recherche	33
2.2 L'enseignement et les modèles d'enseignement des inférences	40

	v
2.2.1 Enseigner et modéliser	40
2.2.2. Les modèles d'enseignement des inferences	44
2.2.3 Récapitulatif des stratégies citées selon les chercheurs présentés	60
2.3 Les objectifs de recherche	62
CHAPITRE III	
MÉTHODOLOGIE	64
3.1 Le type de recherche	64
3.1.1 La recherche descriptive	64
3.1.2 L'approche qualitative	65
3.2 Les participants	66
3.3 Les biais	67
3.4 L'instrument de recherche	69
3.4.1 L'entretien dirigé	69
3.4.2 Le COMP.A.S	70
3.5 La procédure	75
3.6 L'analyse des données	77
3.6.1 Analyse des verbatims	78
3.6.2 La confrontation entre les propos recueillis et les observations	79
3.6.3 Une limite à l'analyse	79
3.7 Les considérations éthiques	80
CHAPITRE IV	
RÉSULTATS	81
4.1 L'entretien : pratiques déclarées	81
4.1.1. Description d'un programme de littératie équilibré	82

4.1.2 La place de la compréhension en lecture en classe	84
4.1.3 La place qu'occupe l'enseignement des inférences dans la classe	84
4.1.4 La part de la planification des inférences dans la classe	85
4.1.5 La place des situations d'enseignement des inférences à travers les matières	86
4.1.6 Les élèves réticents à la lecture	87
4.2 L'observation : pratiques observées	88
4.2.1 La description de la praxis de l'enseignant 1	88
4.2.2 La description de la praxis de l'enseignant 2	91
4.2.3 La description de la praxis de l'enseignant 3	92
4.2.4 L'ajout de la colonne « Autres »	94
4.2.5 La présentation des stratégies de compréhension et comportements saillants	95
4.3 La synthèse des résultats	99
CHAPITRE V	
INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION	101
5.1 L'objectif 1	101
5.1.1 Les questions d'entretien	102
5.1.2 Les observations	106
5.2 L'objectif 2	108
5.2.1 La comparaison entre les pratiques déclarées et les pratiques observées	108
5.2.2 La comparaison avec les modèles présentés dans le cadre théorique et conceptuel	109
5.3 La réponse à la question de recherche	114
CONCLUSION	116
APPENDICE A	123
Les critères d'évaluation de l'épreuve obligatoire de lecture 2013 (juin 2013)	123

APPENDICE B	125
Le document de recherche original	125
APPENDICE C	129
La lettre de sollicitation	129
APPENDICE D	131
Le formulaire de consentement des enseignants	131
APPENDICE E	137
Les Tableaux de synthèse des réponses des enseignants question par question	137
APPENDICE F	139
Le texte « Oncle jasmin » des Éditions de l'Envolée et Éditions « À Reproduire »	139
APPENDICE G	141
Les textes DU MANUEL <i>CYCLADES</i>	141
APPENDICE H	146
Le texte « Le journal intime » des Éditions de l'Envolée et Éditions « À Reproduire »	146
APPENDICE I	151
Les grilles d'observation	151
APPENDICE J	153
Les documents du sous-comité de français de la Montérégie	153
RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES	156

LISTE DES FIGURES

1.1 : La compétence <i>Lire des textes variés</i>	11
2.2 : L'activation d'opérations connexes	25
2.3 : Le détail du processus d'intégration	27
2.4 : Le modèle de l'enseignement explicite	43
2.5 : Le chemin des prédictions développé par Zwiers (2010)	57
2.6 : Le récapitulatif des activités développées par Zwiers (2010)	58

LISTE DES TABLEAUX

1 : Les niveaux de la compréhension des textes suivis	7
2 : Les facettes concernant les stratégies d'enseignement	18
3 : Énumération des distinctions entre les différents types d'inférences	30
4 : Le comparatif de la classification des inférences	32
5 : Les trois niveaux de caractéristiques de l'activité d'enseignement	41
6 : Les stratégies d'enseignement suivant Holmes (1983)	46
7 : L'exemple de Reutzel et Hollingsworth (1993)	48
8 : Les stratégies d'enseignement de Reutzel et Hollingsworth	49
9 : Les stratégies du résumé de Cèbe, Goigoux et Thomazet (2008)	52
10 : Les principales stratégies utilisées par Zwiers (2010)	59
11 : Récapitulatif des stratégies de modèles d'enseignement des inférences	61
12 : La représentation des participants	67
13 : Les stratégies d'enseignement de la lecture	72
14 : Les facettes de l'outil COMP.A.S	74
15 : La synthèse des réponses pour la question 1	135
16 : La synthèse des réponses pour les questions 2 et 3	136
17 : La synthèse des réponses pour les questions 4 et 5	137
18 : La synthèse des réponses pour la question 6	138
19 : Les résultats des observations des enseignants	97
20 : Les réponses des enseignants classifiées suivant l'instrument COMP.A.S	104
21 : Comparatif entre les modèles, les observations et les déclarations	111

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

CSE : Conseil supérieur de l'éducation

EIACA : Enquête internationale sur l'Alphabétisation et les Compétences des Adultes

MELS : Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

MEQ : Ministère de l'Éducation du Québec

OCDE : Organisation de coopération et de développement économiques

SAÉ : Situation d'apprentissage et d'évaluation

SÉ : Situation d'évaluation

SOMA : Sujet, Objet, Milieu, Agent

TNI : Tableau numérique interactif

RÉSUMÉ

De nombreux élèves fréquentant le troisième cycle des écoles primaires québécoises présentent des difficultés de compréhension de lecture fine, alors que cette compétence occupe une place prépondérante au secondaire, hypothéquant ainsi leurs chances de réussite. La méconnaissance du processus des inférences requérant la maîtrise de savoir-faire complexes et variés, compte au nombre des principales causes à l'origine de ces difficultés. Alors que la seule épreuve ministérielle consacrée exclusivement à la compréhension de lecture scelle la fin du troisième cycle, la recherche se propose de *décrire de stratégies d'enseignement et de compréhension en lecture dans une praxis basée sur les inférences au 3^e cycle du primaire*. Pour servir nos objectifs observationnels et descriptifs, nous avons réalisé un entretien dirigé et assisté à une séance d'enseignement des inférences avec trois enseignants de 6^e année. La méthodologie a permis d'élaborer une grille basée sur les quatre facettes de développements de compétences de l'outil COMP.A.S, le critère d'évaluation de l'épreuve ministérielle de lecture obligatoire et des stratégies d'enseignement de la lecture dans le cadre des Processus d'intégration entre les phrases. Les résultats obtenus démontrent que les pratiques déclarées et les pratiques observées se rejoignent et que les enseignants ont globalement utilisé les stratégies répertoriées dans les modèles décrits dans le cadre conceptuel. Cela dit, la confrontation entre les propos tenus par les enseignants et l'observation de leurs pratiques met en exergue la prédominance de la facette « Accompagner » et la faiblesse tant de la facette « Intégrer » que « Transférer ». Ensuite, un ajustement des interprétations propices à relancer la discussion sur l'importance des stratégies d'autorégulation est proposé. Au-delà de son apport au plan scientifique et pratique, la recherche propose finalement une piste de recherche future : la création d'un outil pour aider les enseignants à construire des activités de compréhension de lecture fine signifiantes en lien avec la progression des apprentissages afin de favoriser l'autonomie dans l'utilisation des stratégies.

Mots-clés : inférences, compréhension de lecture, stratégies d'enseignement, modélisation, primaire

INTRODUCTION

La conservation de la langue française au sein de notre société québécoise est une préoccupation constante. Cette pertinence fait montre d'un engagement social et politique et d'un respect indéfectible envers notre héritage historique et culturel. « Le savoir et les compétences des individus sont une composante importante de leur bien-être individuel, mais aussi une condition essentielle au développement d'une société » (Pageau, 2005, p. 2).

Le ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS) au Québec est responsable de la qualité d'un enseignement garant de la pérennité de notre langue au moyen de ses programmes. Les élèves dont les acquis en lecture ne sont pas suffisants peinent dans toutes les matières et cultivent une piètre estime d'eux. Si la mise en place d'un programme d'intervention précoce en lecture s'avère primordiale (Hill et Crevola, 2001), nous sommes en droit de nous interroger, en ces temps propices à un premier bilan, alors que la réforme est arrivée au début des années 2000, ce qui fait maintenant plus de 10 ans, sur les aspects revêtus par l'enseignement en classe régulière de la compréhension des inférences.

À la suite d'une enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA) effectuée en 2003 par Statistique Canada et Ressources humaines et Développement des compétences Canada, on constatait qu'un peu moins de la moitié des adultes québécois atteignaient ou dépassaient « le niveau minimal permettant de comprendre et d'utiliser l'information contenue dans des textes et des tâches de difficulté grandissante qui caractérisent la société du savoir émergent et l'économie de l'information » (Statistique Canada et OCDE, 2005, p. 122). Les problèmes de littératie qu'encourt le Canada seraient donc le reflet d'une situation générale et l'analphabétisme intergénérationnel menacerait les familles. De plus, les milieu

économiquement moins favorisés, privilégiant une culture de l'action relayée par l'oral au détriment de la réflexion, vecteur de l'écrit selon Mellouk (2007), seraient les plus touchés.

À la lumière de ces informations, force est de constater que l'acquisition d'une compréhension de lecture fine est une préoccupation de première nécessité. Dans notre société, la lecture est une activité qui fait partie intégrante de la personne. De nos jours, il est difficile d'obtenir une reconnaissance sociale complète si l'on ne possède pas une connaissance pour le moins fonctionnelle de la langue écrite.

L'idée de cette recherche est née de notre expérience personnelle et de notre constatation de la relative capacité à inférer de nos élèves de troisième cycle du primaire. Notre détermination à planifier des activités dans ce sens a fait germer l'idée de ce mémoire.

Afin d'offrir à la communauté de nouvelles pistes et améliorer l'état d'avancement des connaissances, nous avons envisagé l'observation d'enseignants en situation d'enseignement d'inférences. Le chapitre I soulèvera le problème essentiel du cycle 3 du primaire, c'est-à-dire la compréhension (Fayol, 2000) et traitera de celui qui en découle : les inférences et la difficulté intrinsèque de leur enseignement. Puis, le cadre théorique et conceptuel (chap. II) permettra de cerner la compréhension en lecture grâce aux processus d'intégration, les différents types d'inférences et la nécessité de recourir à des stratégies pédagogiques pour enseigner à les comprendre. Ensuite, nous présenterons les aspects spécifiques de notre approche méthodologique de recherche, avec les participants, le contexte, de l'instrument d'analyse et de traitement des données (chap. III). Le chapitre IV décrira les résultats de notre recherche dont nous discuterons sous l'aspect d'une confrontation entre pratiques déclarées et pratiques observées au chapitre V. Enfin, la conclusion cernera les

limites du présent travail et esquissera les pistes futures en termes de recherche et d'enseignement.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

La lecture est un sujet d'étude scientifique privilégié, nourrissant moult articles tant en recherche en éducation que dans des domaines connexes. Si le mécanisme propre à la lecture s'acquiert dans les premières années passées à l'école, c'est à la fin du primaire que se profile le véritable enjeu de cet acquis, c'est-à-dire la compréhension. Or, les difficultés éprouvées par les élèves au troisième cycle du primaire sont majeures en termes de compréhension des inférences. Ce chapitre présente une mise en contexte de la problématique de ce mémoire par le truchement de trois axes, à savoir la lecture enseignée à l'école pour comprendre, pour apprendre ou pour être ainsi que l'enseignant¹ et l'élève face à un engagement vers une lecture plus signifiante.

Cette étude s'ancre sur deux aspects : la méconnaissance des élèves face à la nécessité de faire des inférences pour lire (Lafontaine, 1997 ; Tauveron, 2002 ; Dupin de Saint-André, 2011) et la rareté des recherches se penchant sur « les pratiques d'enseignement favorisant le développement des inférences (Kispal, 2008)

Toute situation éducative constitue une unité de base grâce à laquelle les interactions entre les quatre composants d'une situation pédagogique (Legendre, 2005) tels que le Sujet (le destinataire de l'éducation), l'Objet (de l'éducation), le Milieu (dans lequel baigne un processus éducatif) et l'Agent (le catalyseur d'éducation), ainsi dénommée par l'acronyme SOMA, sont illustrées (Gaudreau, 2011).

¹Dans le présent document, le terme « enseignant » doit être pris au sens générique ; il a à la fois valeur d'un féminin et d'un masculin.

Selon Cartier (2006), « l'apprentissage par la lecture est un processus et une situation d'apprentissage dans lesquels le lecteur/apprenant vise à maîtriser un sujet par la lecture de textes, et ce, en gérant à la fois l'environnement de travail et la réalisation de la tâche » (Cartier, 2006, p. 2). La problématique expose les deux axes de sa réflexion, c'est-à-dire, premièrement, les problèmes de compréhension causés par les difficultés à formuler les inférences en lisant et, deuxièmement, les difficultés liées à l'enseignement de la compréhension. Ces deux aspects seront envisagés selon le prisme du modèle SOMA réorganisé en OSMA (Objet, Sujet versus Milieu, Agent), car dans une problématique liée à la linguistique « l'Objet et le Milieu jouent un rôle déterminant pour pouvoir définir les acteurs et mieux comprendre leur fonction » (Scandella, 2004, p.117).

1.1 Les problèmes de compréhension de lecture causés par la formulation des inférences

Les élèves apprennent à repérer l'information lorsqu'elle est explicitement formulée dans un texte qu'ils doivent lire et peuvent ainsi répondre avec une relative aisance aux questions de compréhension posées. En revanche, ils éprouvent des difficultés à produire une information si celle-ci est implicite, c'est-à-dire si c'est une inférence. C'est pourquoi l'Objet qu'est la lecture et le Sujet qu'est l'apprenant sont les éléments clefs dans la résolution de ce défi.

1.1.1 L'objet : la lecture enseignée à l'école pour comprendre, pour apprendre ou pour être

Lire est une activité langagière jonglant avec des aspects cognitifs, linguistiques et sociaux en intégrant de plus l'apport de leurs connaissances antérieures.

Si les chercheurs en éducation isolent ces composantes pour mieux les analyser, l'enseignant se doit de pratiquer une approche globale où il gèrera ces différents aspects afin d'atteindre un équilibre (Héloir, 2009).

1.1.1.1 La littératie

L'acquisition de la littératie est une préoccupation cruciale qui dépasse le cadre strictement scolaire ou le combat d'intellectuels d'arrière-garde. Cependant, c'est principalement à l'école que cette compétence est dispensée et supposée être globalement acquise à la fin du primaire et mener vers un secondaire exempt de décrochage.

La littératie peut être définie comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités ». (Legendre, 2005, p. 841)

À la suite de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes sous l'égide de l'Institut de la statistique du Québec, la compréhension par un individu de textes suivis a été classifiée en quatre niveaux, évaluée, puis comparée avec le reste du Canada (Bernèche, Traoré et Perron, 2003).

Tableau 1 : Les niveaux de la compréhension des textes suivis (2003)

Niveaux	Définitions	Statistiques québécoises
Niveau 1	Lire un texte court et repérer un élément d'information identique ou semblable à celui donné dans la question	16 % des 16-65 ans (environ 800 000 personnes) ne dépassent pas ce niveau
Niveau 2	Faire des déductions simples et comparer des renseignements tirés de textes incluant certains éléments de distraction	33 % des 16-65 ans (environ 1 700 000 personnes) se classent à ce niveau
Niveau 3	Lire un texte relativement dense et long, y repérer plusieurs éléments et les apparier en faisant des déductions simples	35 % des 16-65 ans (environ 1 800 000 personnes) atteignent ce niveau
Niveaux 4 et 5	Faire des déductions complexes et traiter des renseignements plus abstraits repérés dans des textes relativement longs comportant plusieurs éléments de distraction	15 % des 16-65 ans (environ 750 000 personnes) se classent à ce niveau

Selon l'étude menée, force est de constater que le Québec présente des scores moyens inférieurs à ceux du reste du pays en compréhension de textes. En effet, les données pour le Canada correspondent au niveau 3, alors que ceux du Québec se situent dans la partie supérieure du niveau 2. « La proportion des personnes se classant au niveau 3 ou plus est plus faible au Québec qu'au Canada dans ce principal domaine de compétence, soit : 51 % contre 58 % en compréhension de textes suivis » (Bernèche et Perron, 2005, p. 32).

Cette capacité de déduction, de décryptage entre les lignes, d'acquisition d'une compréhension de lecture fine est donc une préoccupation de première nécessité. « Contrairement aux talents particuliers, la lecture est nécessaire non pour être meilleur que les autres, mais pour être, tout simplement » (Giasson, 1990, p.6).

Ainsi, les difficultés de compréhension en lecture des élèves constituent un des obstacles pédagogiques majeurs et le primaire est une étape déterminante dans la construction de stratégies qui aideront les élèves à poursuivre un secondaire de qualité, et ce, toutes matières d'enseignement confondues. Le passage de situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) ministérielles en lecture, notamment en fin de primaire, est une épreuve obligatoire où enseignants et élèves évaluent la qualité de leurs stratégies et de leur mise en pratique.

1.1.1.2 Une ébauche de la définition de la lecture et du caractère intentionnel de l'acte de lire

Les définitions de la lecture sont nombreuses. Celle du Dictionnaire du français contemporain peut sembler élémentaire, mais distingue quatre sens au mot « lire » :

1. Parcourir des yeux ce qui est imprimé en prenant connaissance du contenu.
2. Prononcer à haute voix un texte écrit : lire un discours à la tribune de l'assemblée.
3. Identifier les lettres et les assembler pour comprendre le lien qui existe entre ce qui est écrit et la parole.
4. Pénétrer le sens de, grâce à des signes que l'on interprète : lire une carte ; la sienne stipule que « lire c'est une activité symbolique, naturellement culturelle qui s'appuie sur des processus psycholinguistiques et cognitifs de niveaux supérieur et inférieur en interaction et fonctionnant sur un mode compensatoire ». (Martinez, n.d., p. 3)

De façon plus précise, Goodman (2001) définit la lecture comme :

« le processus de la lecture comme un *jeu de devinettes psycholinguistiques*, dans lequel le lecteur construit une signification à l'aide d'un minimum d'information relevant de trois catégories différentes. Pour essayer de comprendre ce qu'il lit, il fait appel à ses connaissances et à son expérience personnelles ; à la grammaire et à la syntaxe de la langue ; aux rapports qui existent entre configurations orthographiques et phonétiques. La lecture est un

processus actif, une transaction du lecteur avec le texte, qui n'en tire de signification que s'il en apporte lui-même. » (Goodman, 2001, p. 69)

L'énoncé de ces définitions n'est pas vain. Un clivage apparaît dans les diverses approches de la lecture et ceci selon les buts que l'on vise. Il y va en fait de l'intention qui meut l'activité. De nombreux débats ont animé la communauté scientifique. Pierre (2004) a mené une étude controversée qui cherchait à éliminer toute confusion entre lecture et compréhension. Selon elle, le modèle québécois commettait sa plus grande erreur en confondant : lire et comprendre. Dans le même sens, sous l'égide de la chercheuse Cartier, le sous-comité de français de la Montérégie s'est penché en juin 2006 sur *les Stratégies de lecture, deuxième et troisième cycles du primaire* et a déclaré remarquer « une confusion quant au niveau de l'interprétation des trois visées de la lecture à l'école : Lire pour le plaisir, pour le côté esthétique de la lecture ; lire pour apprendre ; lire pour apprendre à lire » (Proulx, Perreault, Messier, Millette, David, Schmidt, Blais et Girard, 2006, p. 7). Le problème se situerait au niveau de l'intention. Les enseignants remarquent que les élèves lisent afin de répondre à des évaluations et négligent la dimension imaginaire. Cette constatation fait écho à celles de Giasson qui note que « les enseignants posent *cinq fois plus* de questions littérales que de questions inférencielles » et se demande « qu'en serait-il de l'habileté des élèves à inférer si on inversait cette proportion ? » (Giasson, 2003, p. 65).

1.1.2 Le Sujet : l'apprenant lecteur de l'école québécoise

Il nous apparaît déterminant de définir le lecteur, car il est le sujet sur lequel s'exerce l'apprentissage pédagogique. Selon Reboul, « apprendre n'est pas, mais pas du tout, un verbe passif. Apprendre est un acte, un acte que le sujet exerce sur lui-même » (Reboul, 1977, p. 12). Une part de la difficulté à enseigner en découle, car comment être certain de ce qui se passe dans la tête de l'apprenant.

D'après Legendre, le lecteur est une « personne qui lit et interagit avec le texte en intégrant ce qu'elle lit à des connaissances antérieures déjà en mémoire, en mobilisant au besoin ses connaissances et l'organisation de celles-ci » (Legendre, 2005, p. 786). Ces connaissances antérieures font la différence entre le lecteur accompli et le lecteur débutant et l'interstice, qui se révèle nous poussera à préciser la notion de compréhension de lecture, car il est bien certain que c'est ici que se trouve le véritable enjeu (Martinez, n.d.).

Le lecteur progresse au cours de sa scolarité. Il est un *lecteur en émergence*, puis un *apprenti lecteur*, un *lecteur débutant* et un *lecteur en transition*. En troisième et quatrième années, l'*apprenti lecteur stratège* doit déjà commencer à maîtriser certaines stratégies de compréhension plus fines et s'attaquer à des textes comportant des difficultés. Le troisième cycle du primaire voit l'émergence du lecteur confirmé, un acteur plus autonome dont les stratégies de compréhension sont de plus en plus complexes. Ainsi, celui-ci devient capable de négocier avec le texte en cultivant son habilité à s'adapter aux situations, aux obstacles et aux défis qui lui sont proposés. Il est capable de construire une représentation mentale claire et effective du texte et d'y réagir en donnant son avis et en utilisant les informations contenues (Proulx *et al.*, 2006). Il extrait les idées principales et fait des résumés et des inférences. Loin d'être en fin d'apprentissage, il s'affinera sa pratique durant le secondaire et ultérieurement dans sa vie d'adulte (Giasson, 2003).

Malgré ce constat qui affirme que la compréhension fine s'acquiert au primaire, renforcée par la thèse de doctorat de Dupin de Saint-André portant sur *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences*, Harrison (2004) affirme que les jeunes enfants ne sont pas une clientèle à laquelle les inférences s'adressent. Les efforts effectués à ce stade de leur vie sont orientés à combler la méconnaissance du monde qui les entoure (Harrison, 2004).

Les écrits de Caïn et Oakhill (1998) auraient tendance à aller dans ce sens, car ils mettent en lumière le fait que les lecteurs en difficulté qui ne s'impliquent pas suffisamment dans leur lecture et qu'il faut leur montrer du doigt leur erreur pour qu'ils soient capables d'y remédier. Les auteurs prouvent ainsi que le flou relatif qui entoure les jeunes enfants est si organique qu'ils ne démontrent pas d'angoisse symptomatique devant un objet contradictoire ou illogique dans une de leur lecture.

Tous les indicateurs prouvent que l'intervention précoce est indispensable et les six années du primaire servent à former des lecteurs confirmés. Nous proposons ici un extrait du Tableau de l'utilisation des connaissances et stratégies en lecture qui fait montre du souci du Programme dans la Progression des apprentissages, en matière d'inférences (MELS, 2006).



 L'élève apprend à le faire avec l'intervention de l'enseignante ou de l'enseignant ¹	Primaire					
	1 ^{er} cycle	2 ^e cycle	3 ^e cycle			
 L'élève le fait par lui-même à la fin de l'année scolaire. ¹						
<input type="checkbox"/> L'élève réutilise cette connaissance. ¹						
CONNAISSANCES LIÉES AUX TEXTES						
	1 ^{re}	2 ^e	3 ^e	4 ^e	5 ^e	6 ^e
inférer les éléments d'information implicites à partir de divers indices						
faire des liens entre des informations contenues dans le texte pour créer une information nouvelle (inférence logique)		→	→	→	★	
déduire une information sous-entendue (inférence pragmatique) (ex. : sentiment, temps et lieux, cause/effet, problème/solution)			→	→	→	★

Figure 1 : Français, langue d'enseignement. La compétence *Lire des textes variés* (Gouvernement du Québec, 2012, p. 73).

Pourtant, Snow, Burns et Griffin (1998), fers de lance d'une politique éducationnelle préventive, se montrent en faveur d'une attention particulière et supplémentaire pour les élèves des derniers cycles du primaire. Les auteurs réaffirment que les attentes sont de natures différentes (comme l'illustre la Figure 1) et que les élèves se verront confrontés à l'obligation d'apprendre à partir de textes informatifs et à faire preuve d'indépendance. Or, ces élèves de fin de cycle au primaire vont entrer au secondaire. Le moment est donc particulièrement propice pour leur permettre de combler leurs lacunes.

1.2 Les difficultés liées à l'enseignement de la compréhension

Aux difficultés intrinsèques de la compréhension de lectures se posent les réalités constitutionnelles de l'enseignement (le Milieu) auxquelles doit s'adapter l'enseignant (l'Agent).

1.2.1 Le Milieu : les composantes du cadre d'enseignement

Qu'en serait-il de l'école sans une ligne directrice cohérente ? Le ministère de l'Éducation du Québec (MEQ) a défini la sienne. Sa mission est d'instruire, de socialiser et de qualifier (Gouvernement du Québec, 2001). Le Programme de formation de l'école québécoise souligne la responsabilité de l'école envers tous les élèves, quels que soient leur bagage d'aptitudes, de talents et d'intérêts, et le devoir qui lui incombe d'offrir des profils de formation adaptés, ainsi que d'évaluer les compétences développées.

1.2.1.1 La notion de compétence

La notion de compétence n'est guère aisée à définir. L'une des difficultés réside sans doute dans le fait que ce mot s'inscrit nouvellement dans le champ lexical propre à

l'éducation. Auparavant, ce terme était plutôt dévolu au domaine de formation professionnelle. Legendre parle de « l'habilité acquise, grâce à l'assimilation de connaissances pertinentes et à l'expérience, et qui consiste à circonscrire et à résoudre des problèmes spécifiques » (Legendre, 2005, p.223).

Le concept de compétence retenu par le Programme de formation de l'école québécoise se définit comme « un savoir-agir fondé sur la mobilisation et l'utilisation efficaces d'un ensemble de ressources » (MEQ, 2003, p. 4). Parmentier et Paquay (2001) se plaisent à y englober la notion de faire face à une famille de situations-problèmes : réaliser des tâches complexes, significatives, fonctionnelles, résoudre des problèmes authentiques, réaliser un projet. Il faut donc souligner ici la combinaison d'éléments qui est la source même d'une compétence, son indispensable fluidité ainsi que sa cohérence intrinsèque et extrinsèque. Il y a donc différentes sortes de compétences ainsi que diverses composantes à une compétence.

L'enseignement du français, langue d'enseignement est ainsi subdivisée en quatre compétences : *Lire des textes variés*, *Écrire des textes variés*, *Communiquer oralement* et *Apprécier des œuvres littéraires*. Chacune de ces compétences est elle-même subdivisée par rapport aux sens de la compétence, qui en précise à la fois la raison d'être et la nature ; aux composantes de la compétence et leur explicitation qui permettent d'en cerner les principaux aspects ; aux critères d'évaluation, qui fournissent des pistes pour juger du développement de la compétence ; à l'évolution de la compétence.

À ces domaines de formation s'ajoutent les compétences transversales, dont le caractère extensif permet de s'adapter à la réalité scolaire toutes disciplines confondues. Ainsi, le Programme de formation de l'école québécoise inclut les compétences intellectuelles, méthodologiques, personnelles et sociales ainsi que la capacité à communiquer.

L'erreur à la lecture de ces lignes serait de croire à un simple empilement de savoirs et de savoir-faire. Ainsi que Julien le souligne, la compétence est un « concept intégrateur » (Julien, 2009, p.11). Le Programme a été conçu avec une volonté d'améliorer notablement le niveau des élèves, acteurs sociaux de demain et le fait que celui-ci soit perçu d'une façon réductrice n'est pas un phénomène nouveau. En 2004, Rocher (p. 128), membre de la commission Parent sur l'Éducation en 1960, déclarait :

« C'est un immense défi de vouloir à la fois améliorer la qualité de l'enseignement et édifier un système d'enseignement de masse, c'est-à-dire assurer à chacun et chacune non seulement un droit à l'éducation, mais encore un droit à la meilleure éducation possible. Jamais auparavant aucune civilisation ne s'était donné un tel objectif. Il reviendra au Québec du XXI^e siècle de continuer à comprendre et lever les obstacles qui demeurent encore à la réalisation d'une réforme fondamentale, aux multiples impacts, engagée depuis la décennie 1960, avec l'intention de réaliser cette utopie » (Rocher, 2004, p.128).

Les compétences sont développées au moyen de situations d'apprentissage et évaluation (SAÉ), puis évaluées au moyen de situations d'évaluation (SÉ).

1.2.1.2 Les situations d'apprentissage et d'évaluation

Au cours du déroulement des cycles du primaire, l'enseignant doit planifier son enseignement, toutes disciplines confondues, au moyen de deux outils : les situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) ainsi que les situations d'évaluation (SÉ). Ces deux incontournables de la vie pédagogique revêtent une importance capitale dans la progression des élèves en compréhension de lecture menant vers celle des inférences. Les situations d'apprentissage et d'évaluation (SAÉ) consistent à développer les compétences conformément au Programme de formation de l'école québécoise avec le soutien du personnel enseignant ou des pairs. Les caractéristiques et éléments constitutifs d'une SAÉ évoluent dans un contexte associé à une problématique. Il s'agit d'un ensemble de tâches complexes, significantes et variées proposant des

activités d'apprentissage intégrées dans les trois phases de la démarche pédagogique : préparation, réalisation et intégration (MELS, 2005 et 2006).

Comme le fait remarquer Julien (2009), la notion de situation est ici prépondérante, car il s'agit bien d'une situation-problème que le MELS propose d'évaluer. Ainsi, pour être parfaitement en adéquation avec la philosophie attachée aux compétences, il n'est pas question d'évaluer une somme de connaissances, mais plutôt une mobilisation de différents savoirs, de différentes stratégies dans une situation donnée. Tel que Parmentier et Paquay (2002) le définissent, « le rôle de l'enseignant n'est plus de transmettre ces contenus-matières comme tels, mais de concevoir et de gérer des séquences d'apprentissage dans lesquelles les apprenants sont confrontés à des situations nouvelles et motivantes qui les amènent à interagir pour chercher et traiter l'information nécessaire, pour y faire face adéquatement et/ou leur donner sens » (Parmentier et Paquay, 2002, p. 4).

À la fin du troisième cycle, les SAÉ laissent place à deux situations d'évaluation (SÉ) ministérielles, une en mathématique et une en français, langue d'enseignement, composée d'une double tâche de lecture précédant celle d'écriture. Leur finalité est de dresser un portrait du développement des compétences de l'élève avant son entrée au secondaire. Les SÉ reposent sur une approche analytique (par critère) et globale (ensemble des critères). L'élève est donc mis dans une situation analogue à celle d'une SAÉ, mais son accès à des ressources est limité.

Ces SÉ sont élaborées par le MELS et distribuées dans les écoles au moment des périodes d'évaluation. Si le passage et les corrections des épreuves sont laissés à la charge des écoles et des enseignants, les modalités en sont clairement définies dans des documents distribués : une planification de l'activité, des annexes, des pistes pour animer des débats, en petits ou en grands groupes, et des textes de réponses fictives

capables d'orienter le jugement du personnel enseignant, le tout précédé par les Critères d'évaluation (voir Appendice A).

Un document d'information édité par les services d'évaluation ministériels concernant le passage des épreuves obligatoires de lecture de fin de troisième cycle du primaire de français, langue d'enseignement, décrit ainsi la SÉ : « Au cours de la situation d'évaluation, différentes intentions de lecture sont présentées à l'élève. Pour démontrer sa compétence à lire, l'élève doit, individuellement : lire efficacement des textes variés, littéraires et courants, pour répondre aux intentions de lecture ; effectuer plusieurs tâches » (Gouvernement du Québec, 2009, p. 5).

À notre connaissance, les résultats provinciaux des épreuves de lecture ne sont pas disponibles tandis que ceux de l'épreuve d'écriture (2010) ont fait l'objet d'une publication portant sur le cadre de l'Évaluation de programme dans le Plan d'action pour l'amélioration du français annoncé par la ministre Courchesne.

En mai 2012, deux questions se basant sur la compétence *Apprécier des œuvres littéraires* étaient proposées facultativement aux enseignants. En mai 2013, les compétences *Lire des textes variés* et *apprécier des œuvres littéraires* sont conjointes. De plus, la fin du cycle 2 s'est vue dotée d'une nouvelle épreuve de lecture, semblable en tous points dans sa structure à celle proposée depuis plusieurs années en sixième année. Certes, la deuxième année du cycle 2 lisait les années précédentes quelques textes avant de composer un récit s'appuyant sur lesdites lectures, mais elle n'était pas confrontée à deux tâches semblables en tous points à celle en cours en sixième année lors de la SÉ.

Nous pouvons donc constater que la politique d'évaluation du ministère en matière de lecture est encore en pleine mutation et que cela a des répercussions sur l'enseignement en classe de la compréhension de lecture.

1.2.1.3 Les stratégies d'enseignement

En nous appuyant sur la recherche de Bissonnette, Richard, Gauthier et Bouchard (2010), nous avons pu comprendre à quel point les stratégies d'enseignement sont au centre du questionnement scientifique, et ce, particulièrement depuis la mise en place de la réforme. En effet, avant celle-ci la tradition voulait que la charge de l'acte pédagogique revienne à un enseignement directif par nature. L'idée d'un élève impliqué exerçant des choix découle d'une vision révisée et résolument moderne (Chall, 2000, dans Bissonnette *et al.*, 2010). Pourtant, le balancement entre deux pôles que constitue inévitablement la relation entre l'élève et le maître est fort ancien (Chall, 2000 ; Finn et Ravitch, 1996 ; Ravitch, 2000, tous cités dans Bissonnette *et al.*, 2010).

Parmentier et Paquay (2002) ont choisi et défini onze indicateurs (projetés ou mis en œuvre) composant les pratiques enseignantes grâce à « une expérience de terrain (en particulier, dans l'accompagnement de dispositifs pédagogiques innovants), mais aussi à tous les écrits scientifiques et experts relatifs au développement des compétences et aux pédagogies constructivistes et interactives » (Parmentier et Paquay, 2002, p.7).

Les auteurs susnommés ont choisi pour nommer les indicateurs le terme de « facettes ». Celui-ci décrit donc les types d'activités mis en œuvre par l'enseignant qui sont susceptibles de contribuer au développement de compétences de l'apprenant.

Tableau 2 : Les facettes concernant les stratégies d'enseignement

Facettes	Descriptifs
Organiser	<i>L'enseignant met en place les conditions et les outils souhaitables².</i>
Faire exploiter les ressources dont le savoir de divers types	<p><i>L'enseignant aide l'apprenant à considérer les savoirs comme des ressources à exploiter en posant les questions « Que vais-je faire de ce savoir nouveau ? Quand ? Dans quel contexte ? À quelles conditions ? ... et comment vais-je le mémoriser dans cette perspective ? »</i></p> <p><i>L'enseignant fournit des pistes et du matériel documentaire ; il aide les apprenants à l'exploiter. L'enseignant guide les apprenants à trouver les informations pertinentes. L'enseignant aide les apprenants à traiter des informations provenant de plusieurs sources (des savoirs scolaires, mais aussi extrascolaires).</i></p>
Agir	<p><i>L'ensemble du cours est structuré autour d'activités et de tâches des apprenants (autres qu'écouter et prendre note d'un exposé). L'enseignant laisse aux apprenants des initiatives dans la prise de décisions relatives à la façon dont ils procèdent pour accomplir la tâche. L'enseignant invite l'apprenant à communiquer ses productions en préparant et réalisant des débats.</i></p>
Interagir	<i>L'enseignant outille les apprenants pour qu'ils tirent au mieux profit de leurs interactions. L'enseignant prévoit les différents rôles à répartir lors de travaux de groupe (rapporteur, scribe, gestionnaire du temps, modérateur, etc.) et il définit clairement son propre rôle.</i>
Réfléchir	<i>L'enseignant prévoit du temps pour des moments de réflexion ; il prépare des consignes pour guider ces « tâches » de réflexion.</i>

² Les descriptifs sont tirés de l'outil COMP.A.S. (Parmentier et Paquay, 2002, p. 9 - 11)

Participer	<i>L'enseignant associe les apprenants à l'évaluation de leurs apprentissages et de leurs productions. L'enseignant conçoit et organise l'évaluation certificative comme des activités d'intégration.</i>
Structurer	<i>Des moments de structuration-synthèse des connaissances sont prévus. Ces synthèses (entre autres, les notes de synthèse qui en résultent) sont conçues dans une perspective d'intégration et de transfert.</i>
Intégrer	<i>L'enseignant propose des tâches à l'apprenant pour qu'il fasse des liens entre les diverses choses à apprendre. L'enseignant aide l'apprenant à établir des liens entre ses savoirs et à les mettre en perspective d'utilisation ultérieure.</i>
Construire du sens	<i>Des activités orientent l'apprenant vers des buts d'apprentissage et de production et pas uniquement des buts de réussite (par exemple, l'enseignant explicite la pertinence des buts d'une activité). L'enseignant aide l'apprenant à donner du sens aux activités d'apprentissage et de production.</i>
Transférer ses connaissances	<i>L'enseignant aide l'apprenant à se préparer à mobiliser ultérieurement les acquis en anticipant la façon dont il va pouvoir exploiter les atouts et neutraliser les freins de la situation de transfert. L'enseignant fait exercer progressivement les savoir-faire dans des situations qui ont une part d'inédit, de nouveauté, de surprise.</i>
Accompagner	<i>L'enseignant suscite des conflits cognitifs chez les apprenants et accompagner leur résolution. L'enseignant soutient la motivation de l'apprenant, lui fait confiance et se fait confiance. L'enseignant aide l'apprenant à assumer l'incertitude des situations ouvertes de résolution de problèmes. L'enseignant intervient selon quatre stratégies successives : — l'enseignant montre comment faire ; — l'enseignant encourage, entraîne ; — l'enseignant aide, appuie ; — l'enseignant opère un retrait graduel.</i>

Ces stratégies d'enseignement se trouvent au centre des apprentissages, là même où le Programme de formation de l'école québécoise situe l'élève.

1.2.2 Le rôle de L'Agent : l'enseignant de l'école québécoise

La définition de l'enseignant est un sujet complexe, tout comme celle de l'Agent pour lequel Legendre (2005) y voit un sens plus large que celui de l'enseignant. Disons seulement que le mythe de Socrate qui dispensait son savoir en marchant est bien loin de la réalité d'aujourd'hui. Au Québec, un baccalauréat en éducation préscolaire et enseignement primaire ou un baccalauréat en adaptation scolaire et sociale se prépare en quatre ans et comporte au minimum sept cents heures de stages en classe. Selon Pierre (2004), le contenu et les modalités pédagogiques des cours composant ces programmes sont définis par des professeurs et des chargés de cours. Or, il peut arriver que pour différentes raisons, relatives notamment aux croyances ou à la formation de ces personnes, de même qu'au manque de concertation entre elles, des cours sur l'enseignement-apprentissage de la lecture ne tiennent pas toujours compte des avancées de la recherche.

Comme le souligne Julien (2009), les facteurs de changements inhérents à une réforme, comme le furent ceux initiés par le programme du Renouveau pédagogique, sont vecteurs de déstabilisation. Ceux-ci peuvent être perçus comme une menace à un équilibre professionnel durement acquis. « Par ailleurs, lors de la phase de mise en place d'une réforme pédagogique, ou de la phase préliminaire à elle, il se peut que les enseignants ne soient pas toujours consultés ou encore que la réforme mise en place ait peut-être été mal élaborée et les projets pour l'appliquer, mal exécutés » (Pink et Stoll, 2005 ; L'Hostie et Boucher, 2004, tous cités dans Julien, 2009, p. 38).

Les enseignants reçoivent, à l'occasion, des formations dispensées par le conseiller pédagogique en français et peuvent bénéficier d'activités de formation continue ponctuelle en enseignement-apprentissage de la lecture, en participant à des congrès organisés par diverses associations professionnelles une fois par année, et souvent à leur frais (Brodeur, Dion, Mercier, Laplante et Bournot-Trites, 2005). De plus, les dernières enquêtes tendent à prouver que le corps professoral consulte régulièrement les revues pédagogiques et le bulletin virage du MELS pour réfléchir et améliorer leurs pratiques d'enseignement (Conseil supérieur de l'éducation, 2006, dans Bissonnette, 2008).

1.3 La pertinence scientifique et sociale

Alors que cette recherche porte sur la *Description de stratégies d'enseignement et de compréhension en lecture dans une praxis basée sur les inférences au 3^e cycle du primaire* force est de constater le nombre quasi inexistant d'études enfourchant semblable cheval de bataille au Québec. Un rappel des points soulevés renforcera l'évidence de la pertinence scientifique et sociale de la recherche.

La compréhension des inférences est une question cruciale quant à la finalité du pourquoi apprendre à lire. Être capable de comprendre ce que l'on lit en faisant des liens entre les éléments d'informations dans un ou plusieurs textes, et ce, qu'ils soient implicites ou explicites, est la clef d'une insertion sociale d'une personne dans une communauté de travail, de loisirs, mais également dans sa capacité à prendre soin d'elle (Giasson, 1990).

Alors que le troisième cycle du primaire représente un moment charnière dans la scolarité, Cartier jette un pont entre le primaire et secondaire en insistant sur la

responsabilité de tous les enseignants quant à l'importance de l'apprentissage par la lecture (Cartier, 2006). Cependant, selon Dignath et Büttner (2008), « il devient évident qu'il y a encore des lacunes dans la recherche sur la façon dont les enseignants peuvent encourager l'apprentissage autorégulé dans la classe. La plupart des études rapportent des tentatives pour améliorer l'autorégulation académique des élèves, mais peu d'informations sont disponibles sur le soutien des enseignants dans la façon de le faire. » (Dignath et Büttner, 2008, p. 232)

Le rôle et la responsabilité des enseignants sont ainsi déterminants. Selon Fayol (2000), l'enseignant de français au troisième cycle jongle avec difficultés, prévention, remédiations, problèmes de manque d'outils pédagogiques. Ainsi, la nécessité d'un manuel dédié à la compréhension de lecture comprenant des séries d'activités et des séries de textes l'interpelle depuis plusieurs années.

L'impact d'une formation continue à l'enseignement de la lecture et de l'écriture sur les enseignants fait état de la valeur ajoutée à l'apprentissage de leurs élèves (Biancarosa, Bryk, Atteberry et Hough, 2010). Ce constat emboîte le pas à la volonté d'amélioration des pratiques enseignantes.

À l'instar de Morin, Montésinos-Gelet, Parent, Prévost, Charron, Ling et Valiquette (2006), Croisetière (2011) souligne dans son étude abordant la nécessité d'accompagner les élèves du troisième cycle du primaire dans leur utilisation des stratégies de lecture le fait que « des recherches menées auprès d'élèves francophones sont nécessaires puisque les caractéristiques du français amènent certaines particularités dans l'apprentissage et l'enseignement de la lecture ». (Croisetière, 201, p. 10)

Il apparaît ainsi que ce projet se penche sur un sujet de recherche et une population peu étudiée. Il contribuera à l'avancement des connaissances et alimentera les écrits

scientifiques grâce notamment aux résultats obtenus et aux diverses conférences et publications qui en découleront. D'un point de vue social, il offrira la possibilité à la communauté pédagogique de s'arrêter sur les stratégies d'enseignement relatives aux inférences dans la compréhension de lecture et à les renforcer.

1.4 La question de recherche

Considérant que faire des inférences est une finalité inhérente au *savoir lire*, que l'école primaire est responsable de cette formation, que les difficultés des élèves à les comprendre ont été remarquées et que la façon dont les enseignants dispensent leur enseignement en classe n'a que peu ou pas été abordée par la recherche, la pertinence scientifique tout comme les aspects social et novateur du propos ne font pas de doute.

De plus, si l'idée peut apparaître aller à contre-courant de la tendance actuelle qui met toute son énergie à prévenir un dérapage des élèves de quatrième année, il est de notre avis que le troisième cycle occupe une place très particulière en marquant un passage immanquable pour l'élève d'une sphère de connaissances à une autre, celle de lire pour apprendre à celle de lire pour comprendre comme nous l'annonçons plus haut. Ceci représente une charge de responsabilité non négligeable pour l'enseignant, confirmée lors du passage d'une épreuve émise par le MELS par leurs élèves.

Dans le cadre de notre recherche, nous tenterons donc de répondre à la question de recherche suivante :

Comment les enseignants enseignent-ils à leurs élèves de troisième cycle du primaire à comprendre les inférences ?

CHAPITRE II

CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL

Afin d'inscrire notre démarche dans une réflexion dans le contexte de l'enseignement de la compréhension de lecture, et celui plus pointu des inférences, il convient de tisser ici un canevas théorique. Dans cette optique, nous exposerons les processus d'intégration inhérents à la compréhension, une réflexion sur la classification des inférences. Ensuite, la spécificité propre à l'acte d'enseigner sera envisagé et conduira à se pencher sur l'enseignement explicite et les modèles en découlant. Enfin, nous exposerons les objectifs liés à cette étude.

2.1 La compréhension de lecture

Les années 1980 virent éclore un questionnement fondamental concernant le choix pour apprendre à lire entre la méthode globale ou la syllabique. Kintch et Van Dijk (1978) établissent un modèle pour la compréhension de textes structuré en termes de processus dans le but de réduire l'information à l'essentiel.

Gough et Turnner (1986) quant à eux, bâtissent une équation simplifiant la lecture en une combinaison de deux variables : la reconnaissance des mots et la compréhension orale.

Irwin (1986), élabore un modèle présentant les différentes phases de création de sens. Celles-ci sont abordées en termes de processus.

Giasson (1990) établit un modèle plus complet de la compréhension en lecture en tenant compte de ces trois modèles, et particulièrement de celui de Irwin (1986), et raffiner le tout sous la forme relevant d'un fonctionnement global qui nécessite de décoder, de posséder les connaissances syntaxiques et pragmatiques et de pouvoir rechercher l'idée principale d'un texte, tel que présenté à la Figure 2 ci-dessous.

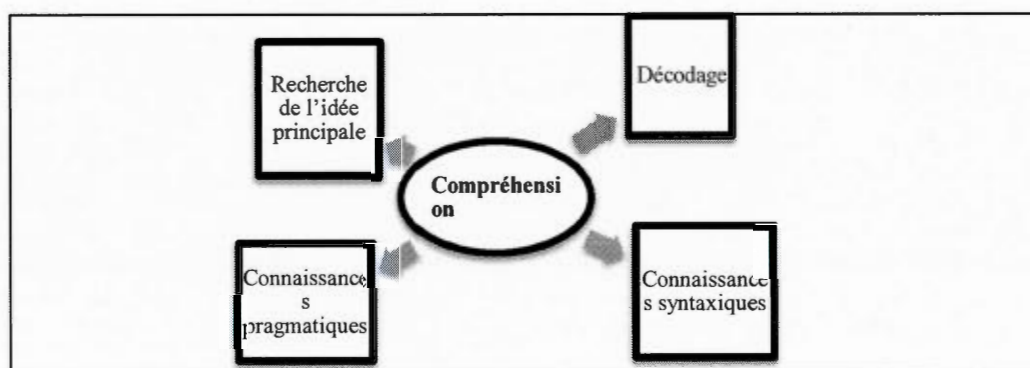


Figure 2 : L'activation d'opérations connexes nécessaires à la compréhension de lecture. Héloir (2009). IEN Le Neubourg d'après *la compréhension de lecture* de Giasson (1990).

Gombert et Fayol (1995) ajoutent, dans une atteinte de définition du concept, que la signification ne découle pas seulement du texte. En fait, le lecteur la construit en élaborant des théories basées tant sur ses connaissances antérieures que par les informations contenues dans les lignes. Ainsi, grâce au texte, à sa forme, son contenu, aux intentions de l'auteur, mais également au contexte psychologique, social et physique du lecteur, les processus de lecture sont activés.

Descriptions des cinq processus de lecture (Giasson, 1990 ; Bédard, 2005, dans Carette, 2008) :

— Les processus métacognitifs gèrent la compréhension en autorisant au lecteur une autogestion de sa compréhension, en la déterminant, la réparant au besoin, par l'activation de stratégies, de ressources cognitives adaptables aux exigences de la tâche.

— Les microprocessus permettent de comprendre les éléments de la phrase par la reconnaissance des mots et des groupes de mots en utilisant les indices syntaxiques pour identifier les liens, les segmentations syntaxiques ou les pauses. De plus, ils actionnent la sélection des mots clés pour trouver l'idée importante de la phrase.

— Les processus d'intégration aident, grâce à l'utilisation de référents, de connecteurs et d'inférences, au maintien de la cohérence de la phrase.

— Les macroprocessus ciblent la compréhension globale du texte par des efforts de cohérence et sont activés, par exemple, dans le résumé ou dans la reconnaissance d'un schéma textuel.

— Les processus d'élaboration ne sont pas indispensables à la compréhension, mais permettent de « faire des prédictions, de se former une image mentale, de réagir émotivement, de raisonner sur le texte et d'intégrer l'information nouvelle à ses connaissances antérieures (Irwin, 1986, dans Giasson, 1990, p.137).

C'est ainsi, comme le présente la Figure 3, que se dégage un modèle de compréhension en lecture (Giasson, 1990, dans Héloir, 2009) pour lequel Kintch et Van Dijk (1978) sont à la base.

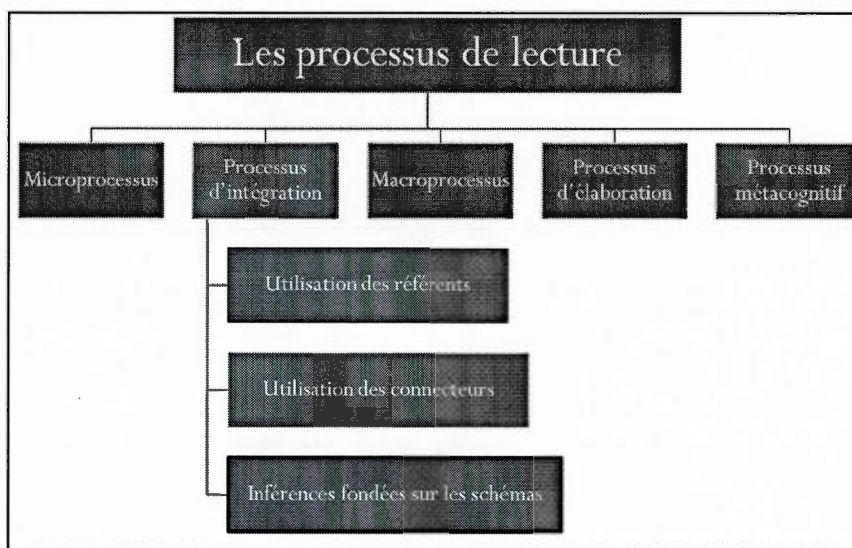


Figure 3 : Le détail du processus d'intégration Héloir (2009). IEN Le Neubourg

À travers ce schéma se dégage une réalité sous-jacente. Décoder et connaître des mots et leur sens n'est pas suffisant pour véritablement comprendre ce qu'on lit. Les liens inhérents tant au niveau du texte et de son organisation qu'au vécu personnel du lecteur permettent seuls de mener vers une véritable compréhension de la lecture, c'est-à-dire une compréhension fine pavée d'inférences

2.1.1 Les inférences en lecture

Bien que ce soient les modèles d'enseignement des inférences qui se doivent de trouver une place tout à fait privilégiée dans ce cadre, une rapide revue de littérature des théoriciens francophones et anglophones qui se sont penchés sur le domaine spécifique des inférences démontre ici combien le problème est épineux et le manque de consensus sur la question, particulièrement dans le domaine de leur taxinomie.

2.1.1.1 Ce qu'en disent quelques chercheurs francophones

Pour Fayol (2000), « les inférences sont des interprétations qui ne sont pas littéralement accessibles, des mises en relation qui ne sont pas explicites. C'est le lecteur qui les introduit dans l'interprétation des mises en relations qui ne sont pas immédiatement accessibles » (Fayol, 2000, p.6).

Selon Giasson (1990), il faut que le lecteur dépasse la compréhension littérale, c'est-à-dire qu'il aille plus loin que ce qui est présent en surface du texte. Ainsi, toujours selon Giasson, « une réponse est littérale si elle est sémantiquement équivalente ou synonyme d'une partie du texte, ce qui peut être démontré à l'aide de la grammaire, de la syntaxe et de la connaissance des synonymes » (Giasson, 2003, p. 61).

Donc, comme Roegiers (2004) le souligne, une inférence est le produit d'une nouvelle information construite à partir d'informations disponibles (Raynal et Rieunier dans Roegiers, 2004). Il est légitime de se demander, comme Giasson (1990), dans quelle mesure le lecteur se réfère au texte ou à ses propres connaissances. Plus le lecteur fondera sa compréhension de lecture sur des schémas, c'est-à-dire des représentations relevant d'une démarche explicative pédagogique et plus celle-ci sera du domaine inférenciel, c'est-à-dire une compréhension dite fine (Richaudeau, 1984).

Selon Dupin de Saint-André (2011), la capacité à inférer commence dès le plus jeune âge par l'oral. Cette capacité augmente avec l'âge et les connaissances acquises. Cependant, il faut l'enseigner très tôt et de façon systématique.

2:1.1.2 Ce qu'en disent quelques chercheurs anglophones

Kispal (2008), à qui une revue de littérature a été commanditée par the Department for Children, Schools and Families en Angleterre, fait état des principales recherches en éducation de langue anglaise sur le sujet au cours des vingt dernières années démontrant le souci des chercheurs de parvenir à un consensus sur la taxinomie des inférences. Nous en rapportons ici les grandes lignes.

Une divergence d'opinions épistémologiques réside principalement entre deux conceptions, l'une constructiviste et une autre minimaliste. La théorie constructiviste de Graesser, Singer et Trabasso (1994, dans Kispal, 2008), suppose que le lecteur est engagé dans une recherche constante visant une cohérence du texte fondée sur les connaissances ou schéma du lecteur : les inférences logiques. Le point de vue minimaliste de McKoon et Ratcliff (1992, dans Kispal, 2008) prône un traitement automatique et minimal d'inférences afin de comprendre la situation fondée sur le texte : les inférences pragmatiques.

Nous reprendrons ici le tableau de Kispal, (2008, p. 10) qui fait état non seulement des chercheurs de langue anglaise les plus notables qui se sont penchés sur les inférences, mais également qui met en perspective les distinctions les plus fréquemment citées par ces chercheurs entre les différents types d'inférences. Afin d'alléger la présentation, le tableau ne spécifie pas à chaque fois que ces chercheurs sont tous cités dans Kispal (2008). De plus, de manière à faciliter les liens qui s'imposent, nous avons annoté le type d'inférences présenté par un P pour pragmatique et d'un L pour logique.

Tableau 3 : Énumération des distinctions les plus fréquemment citées par les chercheurs entre les différents types d'inférences (Kispal, 2008, p. 10).

Author	Distinctions identified	
McKoon and Ratcliff, 1992	<i>automatic</i> (P)	<i>strategic</i> (L)
Graesser Singer, Trabasso, 1994 Long, Seely, Oppy, and Golding, 1996	<i>on-line</i> (P&L)	<i>off-line</i> (P&L)
Graesser and or Singer, Trabasso, 1994 (L)	<i>text-connecting</i> (P)	<i>knowledge-based extratextual</i>
Graesser, Singer, Trabasso, 1994 Beishuizen, Le Grand, van der Schalk, 1999 Gygax Gygax, Garnham, Oakhill, 2004	<i>local</i> (P)	<i>global</i> (L)
Barnes, Dennis, Haefele-Kalvaitis, 1996 Calvo, 2004	<i>coherence</i> (P)	<i>elaborative</i> (L)
Pressley and Afflerbach, 1995	<i>(unconscious)</i> (P)	<i>conscious</i> (L)
Singer, Harkness, Stewart, 1997	<i>bridging</i> (L)	-----
Cañin and Oakhill, 1998	<i>intersentence or textconnecting</i> (P&L)	<i>gap-filling</i> (L)
Bowyer-Crane and Snowling, 2005	<i>coherence</i> (P)	<i>elaborative -knowledge based-evaluative</i> (L)
Cromley and Azevedo, 2007	<i>anaphoric</i> (L)	<i>text to text</i> (L)
		<i>background-to-text</i> (P&L)

L'étude de Long, Seely, Oppy et Golding (1996, dans Kispal, 2008) n'a pas aidé à régler la question, mais a seulement conclu que les bons lecteurs effectuent plus d'inférences que les moins bons, les lecteurs experts codant des inférences fondées sur leurs connaissances alors que les lecteurs de faible capacité échouent à procéder à cet encodage. Il est évident que l'enjeu de ce débat est d'un intérêt académique.

Cañ et Oakhill (1999, dans Kispal, 2008) établissent une distinction entre les déductions rendues possibles entre les phrases grâce aux connecteurs et le remplissage lacunaire activés par les connaissances antérieures du lecteur qu'ils nomment des inférences élaboratrices et jugent qu'elles enjolivent la compréhension du texte proportionnellement à la somme des connaissances du lecteur.

Barnes, Dennis et Haefele-Kalvaitis (1996, dans Kispal, 2008), Calvo (2004, dans Kispal, 2008) et le Department for Education and Skills (2006, dans Kispal, 2008) estiment que la nécessité de combler les lacunes est due à un souci de cohérence et impliquent l'ajout inexprimé, mais important d'informations, telles que les liens de causalité. Ils notent également que les inférences qui ne sont pas nécessaires à la compréhension de texte représentent un intérêt dans le cadre de la compétence *Apprécier les œuvres littéraires*.

Bowyer-Crane et Snowling (2005, dans Kispal, 2008), Cromley et Azevedo (2007, dans Kispal, 2008) étudient les questions d'inférence utilisées dans les tests de lecture. Elles impliquent généralement des références croisées entre les synonymes ou entre pronoms et leurs référents. Il est intéressant de noter que, Singer, qui était l'un des contributeurs à la taxinomie complète de Graesser *et al.* (1994, dans Kispal, 2008), utilise le terme d'inférence à pontage, c'est-à-dire une inférence qui lie un syntagme à une entité récemment introduite (Singer, Harkness et Stewart, 1997, dans Kispal, 2008).

Ce terme ne figure pas dans la classification de Graesser *et al* (1994, dans Kispal, 2008). Malgré sa rigueur, et prouve encore une fois l'absence de consensus. Alors que la plupart des travaux menés mettent l'accent sur la distinction entre deux ou trois types d'inférence, deux études, celle de Graesser *et al.* (1994, dans Kispal, 2008) et de Pressley et Afflerbach (1995, dans Kispal, 2008) se distinguent par leur éventail détaillé et approfondi de types d'inférences.

Tableau 4 : Le comparatif de la classification des inférences entre Graesser, Singer, Trabasso et Pressley and Afflerbach (Kispal, 2008, p. 11)

Graesser, Singer, Trabasso	Pressley and Afflerbach
1. referential	1. referential
2. case structure role assignment	2. filling in deleted information
3. antecedent causal	3. inferring meanings of words
4. superordinate goal	4. inferring connotations of words / sentences
5. thematic	5. relating text to prior knowledge (further divided into 12 sub-types)
6. character emotion	6. inferences about the author (5 types)
7. causal consequence	7. characters or state of world as depicted in text (6 types)
8. instantiation noun category	8. confirming / disconfirming previous inferences
9. instrument	9. drawing conclusion
10. subordinate goal action	
11. state	
12. reader's emotion	
13. author's intent	

Si l'on peut constater que les deux listes se chevauchent, on peut voir également s'apercevoir qu'elles reflètent deux approches différentes des inférences.

Graesser et al. (1994, dans Kispal, 2008) insistent sur la finalité de l'inférence (est-il question du personnage, du thème abordé ou de l'instrument utilisé ?) tandis que Pressley et Afflerbach (1995, dans Kispal, 2008) s'intéressent aux processus qui mènent à l'inférence (le lecteur a-t-il confirmé sa pensée, a-t-il fait une opération de déduction, s'est-il interrogé ?) (Kispal, 2008).

Il faut ajouter qu'en raison de leur méthode de collecte de données, à savoir l'utilisation du protocole « think-aloud », Pressley et Afflerbach (1995, dans Kispal, 2008) ont basé leur liste d'inférences sur celles faites consciemment par les lecteurs. Cette méthode implique d'interroger les sujets pendant leur lecture sur leur processus cognitif, ce qui fait que les inférences réalisées inconsciemment ne sont pas recensées. Les deux listes reflètent les différentes manières de penser. Celle de Graesser *et al.* (1994, dans Kispal, 2008) insiste sur la mise au point de l'inférence (caractère, thème, instrument), tandis que celle de Pressley et Afflerbach (1995, dans Kispal, 2008) met en exergue les processus (confirmer, conclure, relater).

2.1.2 La classification retenue dans le cadre de la présente recherche

Aux vues de toutes les diverses taxinomies citées plus haut si, non contradictoires, en tous les cas empreintes de tiraillements divers, la recherche se base sur la classification présentée par Dupin de Saint-André (2008, dans Lafontaine et Plessis-Bélair, 2011, p. 159-176). Ce choix résulte du fait de ce qui nous est apparu être sa clarté : nécessaire à la compréhension, optionnelles ou nécessaires et optionnelles. Cette façon de classer les inférences est celle qui nous apparaît comme être ce qui

rend le mieux de la perception et du vocabulaire naturel employé en classe par les enseignants. Une illustration à l'aide d'exemples, de sources diverses, nous est apparue pertinente³.

2.1.2.1 Les inférences nécessaires à la compréhension

— Les inférences anaphoriques

Les inférences anaphoriques permettent de comprendre les liens entre un mot de substitution et son référent (Bianco, Coda et Gourgues, 2002; Fayol, 1996).

Exemple : Un matin, une charmante enfant se hissa sur la pointe des pieds. Encore un de ces monstres de placard, poursuivit la petite violoniste. Cette petite était en train de le fixer. Et vous, continua Albertine, comment vous appelez-vous ? (Memed et les 40 menteurs⁴) (Cet exemple illustre différentes façons de se référer au personnage.)

— Les inférences causales

Les inférences causales (Bianco, Coda et Gourgues, 2002; Fayol, 1996) permettent de comprendre le lien de causalité implicite entre plusieurs événements.

Exemple : Ce jour-là, une famille mexicaine découvrit, sur les berges du lac, les restes d'un canot déchiqueté. L'embarcation appartenait à un jeune couple

³ La majeure partie des exemples est extraite du site DISCAS, relique d'un bureau québécois privé de consultation pédagogique qui œuvra dans le monde de l'éducation de 1987 à 2006. Pour l'essentiel de ces années, il a été constitué de deux consultants-pédagogues : Jacques Henry et Jocelyne Cormier.

⁴ Extrait du document de travail effectué dans le cadre du stage TFL-cycle 2-en 2007-2008 par Jocelyn Jaurès et Céleste Gaëlle.

parti pêcher la veille, malgré le mauvais temps. (Question : qu'est devenu le jeune couple ? Réponse : le jeune couple s'est noyé, conséquence de la tempête).

— *Les inférences lexicales*

Les inférences lexicales sont celles qui permettent de comprendre un mot qui ne fait pas partie du répertoire lexical du lecteur (Makdissi, Boisclair et Sanchez, 2006).

Exemple : Cloué sur le chambranle de la porte, le boîtier d'argent finement ouvragé contenant des écrits saints veillait. Les entrées des maisons en disent long sur leur propriétaire. Celle-ci avait la foi, une foi stricte qui respecte les commandements de la Torah et glorifie la Présence Divine. Alexandra frôla la mezuzah de ses doigts fébriles⁵. (La mezuzah est un boîtier contenant des Écrits Saints, cloué sur le chambranle d'une porte d'entrée.)

2.1.2.2 Les inférences optionnelles à la compréhension

Cette catégorie d'inférences est de celle qui sans être indispensable à la compréhension d'un texte permet d'en saisir toutes les nuances et donc d'enrichir notablement sa lecture. Il s'agit des inférences antérogrades et des inférences pragmatiques.

⁵ Extrait de « Yiosh ! » de Magali Sauves, à paraître aux éditions Septentrion, collection Hamac classique

— *Les inférences antérogrades*

Les inférences antérogrades (Bianco, Coda et Gourgues, 2002 ; Van en Broeh (1994) permettent de faire des anticipations plausibles à la suite d'un texte.

Exemple : Tom et Léa courent sur le chemin du retour après l'école et, quelques minutes plus tard, ils s'arrêtent devant la porte de la maison et hument une délicieuse odeur. Ils se regardent et disent en même temps : Chouette ! Maman a fait sa tarte aux pommes. (On devine que les enfants ont senti l'odeur de la tarte que leur mère fait assez régulièrement. Peut-être même le leur avait-elle promis, d'où la raison pour laquelle ils ont couru sur le chemin du retour de l'école.)

— *Les inférences pragmatiques*

Les inférences pragmatiques sont issues d'un processus d'élaboration qui donne lieu à un résultat plausible. Souvent, plusieurs résultats sont acceptables.

Exemple : Il prit son parapluie et sortit. (On peut penser qu'il pleut ou qu'il va pleuvoir.)

2.1.2.3 Les inférences optionnelles ou nécessaires à la compréhension suivant le contexte

Ce type d'inférences est en lien avec le contexte. Elles sont nécessaires ou optionnelles à la compréhension d'un texte. Elles regroupent les inférences de différents contenus comme celles décrites par Johnson et Johnson (1986). Il s'agit des

inférences de lieu, d'agent et d'action, de temps, d'instrument, d'objet, de sentiment et d'attitude ainsi que de catégorie.

— *Les inférences de différents contenus* (Bianco, Coda et Gourgues, 2002) :

Le lieu

Exemple : La détective écoutait attentivement. Elle avait l'intuition que quelque chose se passerait... Elle entend soudain des cris affolés et un pas de course dans les coulisses. Tout le monde retient son souffle. (Question : à quel endroit les actions décrites se déroulent-elles ? Réponse : dans une salle de concert ou de théâtre.)

L'agent, l'action

Exemple : Quand des poussières traversèrent les filtres du nez et de la gorge, un signal a été envoyé au cerveau de Ludovic. Les minitubes conduisant à ses poumons se sont rétrécis subitement pour bloquer le passage aux intrus. Il essayait d'expirer, mais n'y parvenait pas, parce que ses tubes étaient rétrécis. Bientôt, la pression devient trop grande, les tubes se débloquent violemment et on entendit un fort bruit. (Question : quel est le phénomène décrit ? Réponse : un éternuement.)

Le temps

Exemple : En cette fin d'année, ils n'avaient plus d'argent et ils se demandaient comment ils pourraient s'acheter ces bons gâteaux de riz tant appréciés par les familles japonaises. (Question : en quelle saison sommes-nous ? Réponse : en hiver. Peut-on préciser le mois : décembre.)

L'instrument

Exemple : Louis, notre professeur d'arts plastiques, avait demandé que l'on trace deux cercles parfaits. Arielle et moi, nous avons pensé que l'on pouvait se servir du même objet que celui utilisé en mathématique pour tracer les diagrammes de Venn. (Question : quel instrument les deux copines ont-elles utilisé ? Réponse : un compas.)

L'objet

Exemple : Faire la tournée des festivals du Québec, quel projet fantastique ! Cela nous semblait à première vue simple comme bonjour. Un bon matin, après avoir tout bouclé, Paquita, Yasunari et moi sommes partis, le cœur léger, à la découverte des festivités de notre belle province. (Question : qu'est-ce qui a été bouclé ? Réponse : les bagages.)

Le sentiment, l'attitude

Exemple : « Docteur, je veux vous remercier pour tout ce que vous avez fait pour le canard, dit Daniel et j'aimerais vous récompenser. » Soudain, ils entendirent des battements d'ailes et, en se retournant, ils voient tous les deux le magnifique malard s'élever et voler au-dessus de leur tête. Daniel regarde la vétérinaire qui contemple le vol gracieux du canard. Le visage radieux, elle garde son regard fixe sur l'oiseau et dit : « Voilà ma récompense ! » (Question : quels sont les sentiments qui animent la vétérinaire ? Réponse : de la satisfaction, une impression de réussite, du bonheur.)

La catégorie

Exemple : Joël regardait avec anxiété, se demandant ce qui allait se passer. C'était la première fois qu'il assistait à une opération. Le Dr Bernard, le chirurgien, devait faire vite. Son scalpel, son bistouri et ses pinces tout près de lui, il allait extraire le bout le métal qui s'était logé dans la patte du chien. (Question : par quel mot pourrait-on remplacer : son scalpel, son bistouri et ses pinces ? Réponse : outils.)

— Inférences logiques

Les inférences logiques (Bianco, Coda et Gourgues, 2002) qui, à la suite d'une déduction, donnent lieu à un résultat certain.

Exemple : Dans la classe, nous avons deux poissons rouges, Pollux et Castor. Ce matin, il n'en reste plus qu'un. Pollux est mort. (On peut déduire que Castor est le survivant.⁶)

Tous les chercheurs s'accordent pour dire que les inférences sont affaire de compréhension et que certaines sont indispensables et nécessaires à l'évaluation en classe. La question est de savoir quelles mesures concrètes un enseignant peut prendre pour obtenir de tous ses apprenants-lecteurs à faire ce que les bons lecteurs-experts font automatiquement et instinctivement.

⁶ Emprunté à Giasson (1996, p. 227)

2.2 L'enseignement et les modèles d'enseignement des inférences

Avant de présenter certains modèles d'enseignement des inférences, il faut tenter de définir le tout et la part, c'est-à-dire l'enseignement ainsi que la modélisation.

2.2.1 Enseigner et modéliser

Pour Dessus (2008), enseigner relève d'un acte intentionnel dans les deux sens que peut revêtir ce terme, c'est-à-dire « non pas relié à l'apprentissage effectif des élèves, mais relié à l'*intention délibérée* d'enseigner » (Dessus, 2008, p. 147). Il peut sembler surfait de dire que l'intentionnalité doit être partagée : celle d'enseigner comme celle d'accepter cet enseignement. Pourtant, force est de constater qu'on enseigne à bon nombre d'élèves qui n'apprennent pas (Ziv et Frye, 2004). Cette constatation met en lumière la nécessité du caractère explicite de l'enseignement dans la compréhension.

Avant d'en venir à cet aspect, la définition de l'enseignement demande toutefois à être précisée. Smith (1963) a énoncé très clairement sa vision de l'enseignement.

De notre point de vue, l'enseignement est un système d'actions faisant intervenir un agent, une situation, une finalité et deux ensembles de facteurs situationnels (appelés "moyens") – un ensemble sur lequel l'agent n'a aucun contrôle (par exemple, la taille de la classe et les caractéristiques physiques des élèves) et un ensemble que l'agent peut modifier selon la finalité (par exemple, le travail des élèves et les façons de poser des questions). (Smith, 1963, p.5)

Mais l'auteur précise encore sa pensée en traitant ces moyens comme deux entités séparées, l'une englobant le contenu à enseigner et l'autre les stratégies et les tactiques. Selon Smith (1963), une stratégie représente un *modèle* d'actions conduisant à obtenir certains résultats et à en éviter d'autres, tandis que selon

Openshaw et Strasser (1967), il s'agit d'une somme de comportements, dont la finalité est de guider ses élèves en endossant en leur présence différents rôles.

Selon Dessus (2008), l'enseignement équivaut à un dialogue explicite et des régularités comportementales. Ainsi, il cite la catégorisation de Clarke (1970, dans Dessus, 2008) pour mieux le comprendre et le définir. Pour résumer, il consiste en « la possibilité pour l'enseignant de sélectionner et mettre en œuvre les stratégies et tactiques nécessaires afin de remplir les buts qu'il s'est fixés » (Dessus, 2008, p. 145).

Clarke (1970, dans Dessus, 2008, p. 147) évoque trois niveaux caractérisant l'activité d'enseignement, dont nous reproduisons ici dans le Tableau 5.

Tableau 5 : Les trois niveaux de caractéristiques de l'activité d'enseignement selon qu'elles sont nécessaires et/ou suffisantes (d'après Clarke, 1970, p. 409).

Niveau	Type de condition	Description du niveau
1	Nécessaire	Communication, coopération, tâche en lien avec l'apprentissage, intentionnalité
2	Nécessaire et suffisante	Stratégies et tactiques d'enseignement
3	Nécessaire pour que l'enseignement soit efficace	Intentionnalité, dialogue explicite, attribution de buts et de savoirs

L'intentionnalité et le dialogue explicite clairement exprimés dans le niveau 3 du Tableau ci-dessus et conjugués avec l'attribution de buts et de savoirs sont les prérequis aux modèles d'enseignement qui par leur transparence permettent de guider les élèves et de les amener à une autonomie suffisante pour reproduire le processus montré. C'est ainsi que se tisse le partage de la responsabilité dans l'enseignement explicite (Héloir, 2009).

L'enseignement explicite en lecture a pour objet bien évidemment d'aider l'élève dans sa compréhension en mettant à sa disposition une panoplie de stratégies que l'on peut sommairement définir de quatre types : l'anticipation, la clarification, le questionnement, et faire des liens. Nous donnerons plus loin des exemples de modèles de stratégies, aussi nous ne nous attarderons pas davantage.

L'enseignement explicite ne se définit pas par les stratégies, mais par la manière dont l'enseignant parvient à les activer. Le rôle de l'enseignant a une fonction explicative, car il doit dire aux élèves pourquoi une réponse n'est pas adéquate et comment on peut utiliser des stratégies pour l'améliorer (Héloir, 2009).

« L'enseignement explicite comprend trois grandes phases : le modelage de l'enseignant, la pratique guidée et la pratique autonome » (Croisetière, 2011, p. 26) durant lesquelles on note la permanence de quatre questions : Quoi faire ? Pourquoi faire ? Comment faire ? Quand faire ?

À la Figure 4, nous présentons le modèle de l'enseignement explicite (Croisetière, 2011, d'après Weaver, 2002 et Harris et Cooper, 1985).

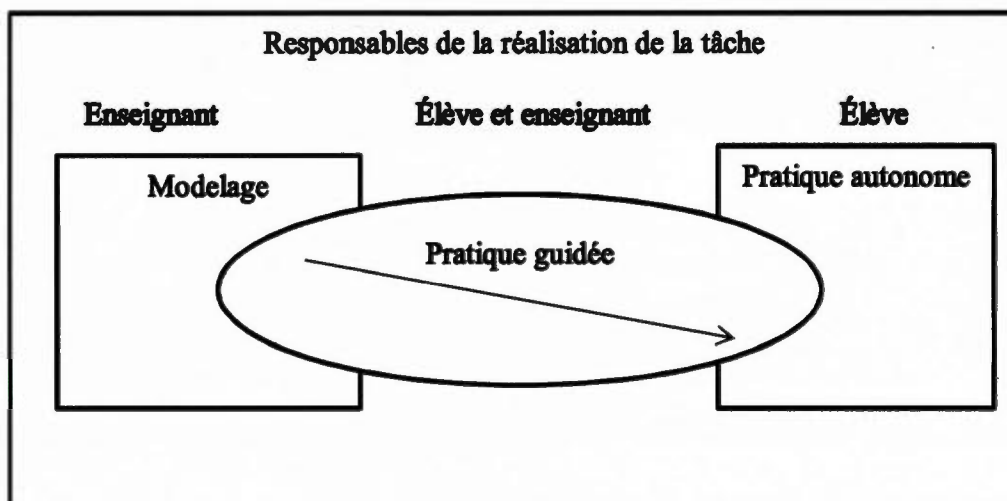


Figure 4 : Le modèle de l'enseignement explicite (Croisetière, 2011, d'après Weaver, 2002 et Harris et Cooper, 1985).

La responsabilité de la réalisation de la tâche demeure présente tout au long, mais son poids est transféré de l'enseignant à l'élève afin de parvenir à l'autonomie de celui-ci. La Figure 4 démontre la diminution graduelle de la responsabilité de l'enseignant au profit de l'élève envisagée lors de la modélisation.

La modélisation est une des stratégies constantes déployées dans le cadre de l'enseignement explicite où l'enseignant démontre à haute voix comment résoudre une tâche, en montrant et en expliquant la manière dont il procède. Ainsi, l'enseignant en affichant les liens entre ses pensées et ses actions et en expliquant les stratégies qu'il emploie, amorce la métacognition, c'est-à-dire le processus par lequel un élève prend conscience de ses facultés et activités cognitives (Julien, 2009).

2.2.2. Les modèles d'enseignement des inférences

Comme tout processus de raisonnement et de compréhension, l'aboutissement d'un système inférentiel est comparable à une résolution de problème, mais sans un énoncé clair et sans la formulation d'une question. Pourtant, contrairement aux mathématiques, « moins de 1 % du temps des leçons de lecture est consacré à l'enseignement de stratégies pour mieux comprendre » (Durkin, dans Héloir, 2009). Voici pourquoi nous procéderons ci-dessous à une présentation non exhaustive de différents modèles d'enseignement des inférences regroupés par stratégies d'enseignement.

2.2.2.1 Certains modèles centrés sur le questionnement

La tradition scolaire nous a inculqué l'idée que de poser des questions sur le contenu du texte amenait les élèves à mieux le comprendre et cette position a eu comme conséquence pédagogique d'inciter les enseignants à évaluer constamment en classe ce qui n'avait pas été enseigné puisque le *comment* faire les inférences contenues dans ces textes n'avaient pas fait l'objet d'un enseignement explicite (Durkin, 1986). Irwin (1986), à la même époque, remarque que très souvent l'enseignement de la compréhension est limité aux questions et le seul « feed-back » donné à l'élève est l'exactitude ou non de sa réponse.

Enfin, Giasson (2003) constate que les enseignants posent cinq fois plus de questions littérales que de questions inférencielles et se demande ce qu'il adviendrait de l'habileté des élèves à inférer si cette proportion était inversée (Giasson, 2003, p.65). En effet, on peut penser que le choix des questions posées détermine la stratégie

choisie par l'enseignant. Or, la taxinomie des questions n'est pas suffisante (Giasson, 1990).

Pour ce faire, Giasson (1996) rappelle la démarche de Poindexter et Prescott (1986. dans Giasson, 1996) qui consiste à apprendre aux élèves à répondre aux questions. Cette stratégie semble particulièrement pertinente puisque des élèves de deuxième et troisième cycles ont utilisé avec succès cette approche (Giasson, 1990).

a. Les travaux de Holmes (1983)

Les travaux de Holmes mettent l'accent tant sur les indices qui mènent à l'inférence que sur la façon de vérifier ces indices (Holmes, 1983). Là encore, il s'agit d'une approche progressive menant à l'autonomie de l'élève. Après avoir lu un passage, l'enseignant pose une question d'inférence et fait émettre une ou des hypothèses à l'élève. L'enseignant identifie les mots clés, en mettant l'accent sur les indices qui mènent à l'inférence et la façon de vérifier ces indices, puis formule des questions auxquelles l'élève répond par oui ou non. Enfin, l'élève porte un jugement final.

L'organisation et le déroulement de quelques situations d'apprentissage, produits résultants d'une action intentionnelle, transmise par l'enseignant grâce à un dialogue explicite où autant les rôles, les ressources, les connaissances, les outils et les services convergent vers la mise en œuvre de ces activités (Emin et Pernin, 2009).

Tableau 6 : Les stratégies d'enseignement suivant Holmes (Holmes, 1983, dans Héloir, 2009)

Stratégies	Exemples ⁷	Enseignant	Élève
Lire un passage et poser une question d'inférences	« <i>Plus Antoine marchait, plus il faisait noir. Il devait se pencher pour ne pas se heurter la tête sur les rochers humides. À sa gauche courait un petit ruisseau souterrain. C'était le seul son qu'il entendait à part celui de ses pas qui crissaient sur les pierres et le sol. Quand il regarda tout autour, Antoine vit l'endroit où il était arrivé. C'était un puits de lumière.</i> » Question : Où est Antoine ?	x	
Faire émettre une hypothèse	Les élèves donnent des réponses à partir de leurs connaissances et de leurs expériences. Si les réponses sont inadéquates, il faut alors travailler spécifiquement sur l'association entre les questions : Qui ? Quand ? Où ? Pourquoi ? Et leurs réponses.		x
Identifier les mots clés	L'enseignant demande aux élèves d'identifier les mots clés du paragraphe : <i>marchait, plus noir, crissaient, rochers humides, heurter la tête.</i>	x	
Formuler des questions de type oui-non et y répondre	L'enseignant formule des questions de type oui-non à partir des hypothèses des élèves et des mots clés. Si les élèves disent qu'Antoine peut être à la plage, l'enseignant démontre comment ils pourraient poser des questions pour voir si les mots clés vont avec plage. Si Antoine était à la plage : pourrait-il marcher ? [oui] ; pourrait-il se heurter la tête sur les rochers ? [non], pourrait-il faire de plus en plus noir ? [oui, si c'est le soir] Cette étape a pour objectif de montrer aux élèves comment être systématiques dans leur recherche de solution et de les encourager à être actifs dans leur lecture. Graduellement, les élèves commencent à poser leurs propres questions.	x, puis	x
Porter un jugement final	Lorsque les questions ont toutes obtenu une réponse, les élèves peuvent être assez certains qu'ils ont trouvé une réponse adéquate à la question d'inférence.		x

⁷ Les exemples cités ici sont ceux de Héloir (2009)

b. Les travaux de Poindexter et Prescott (1986)

Il est intéressant de cerner les intentions des auteurs (Poindexter et Prescott, 1986, dans Giasson, 1996) qui ne cherchent pas à se limiter à la seule obtention d'une bonne réponse à une question spécifique, mais tendent vers la compréhension approfondie d'un nouveau texte.

Ces auteurs prônent le questionnement à tour de rôle des élèves, la prédiction, le rappel des idées essentielles, l'éclaircissement des mots de vocabulaire inconnus et la validation de l'enseignant doublée de sa volonté d'approfondir le raisonnement des élèves.

Une démarche en trois étapes se dégage : chercher la réponse directement dans le texte, indirectement dans le texte ou dans sa tête.

c. Les travaux de Reutzel et Hollingsworth (1993)

Si Poindexter et Prescott (1986) ont jeté les bases d'enseignement de la compréhension de lecture centrée sur le questionnement, Reutzel et Hollingsworth (1993) ont emboité le pas à ce modèle en présentant une approche séquentielle grâce à laquelle le texte est interrogé.

L'objectif est ici double. La bonne réponse à la question est certes importante, mais l'objectif principal est de mener l'élève vers une totale autonomie de compréhension.

Tableau 7 : L'exemple de Reutzel et Hollingsworth (1993)

<i>Caroline versa la farine dans le bol et ajouta de la poudre à lever. Elle cassa alors des œufs dans un bol et les battit avec du lait. Elle avait déjà mélangé le beurre et le sucre.</i>	
<i>Que fait Caroline ?</i>	<p>1) Je pense que Caroline fait un gâteau.</p> <p>2) Car, pour faire un gâteau, il faut de la farine, de la poudre à lever, des œufs, du lait, etc.</p>
<i>La cloche sonna au milieu du cours d'anglais et retentit à travers toute l'école. Les élèves se mirent immédiatement en rang et sortirent de l'école de façon ordonnée.</i>	
<i>Que font les élèves ?</i>	<p>1) Ils sortent en récréation.</p> <p>2) Ils vont faire du sport au gymnase.</p> <p>3) Ils font un exercice incendie.</p> <p>4) Je pense qu'ils font un exercice incendie, car la cloche a sonné au milieu du cours et ils sont sortis immédiatement de l'école, de façon ordonnée.⁸</p>

Les exemples ci-dessus mettent en lumière le processus développé par les chercheurs. Pour le premier, l'enseignant met en avant les indices qui permettent de faire l'inférence et la justifie. En ce qui concerne le deuxième, ce sont les élèves qui passent en revue les différentes possibilités, les vérifient et justifient l'inférence.

Le Tableau 8 (Reutzel et Hollingsworth, 1993, dans Héloir, 2009) présenté ci-dessous a pour raison d'être d'aider à l'organisation systématique des phases d'enseignement et à la visualisation de la progression de l'autonomie de l'élève.

⁸ Exemple cité dans Héloir (2009)

Tableau 8 : Les stratégies d'enseignement de Reutzel et Hollingsworth (Reutzel et Hollingsworth, 1993, dans Héloir, 2009)

Phases	Pratiques	Enseignant	Élève
Première partie	Qui met les indices en évidence ?	x	
	Qui effectue l'inférence ?	x	
	Qui justifie l'inférence ?	x	
Deuxième partie	Qui met les indices en évidence ?	x	
	Qui effectue l'inférence ?		x
	Qui justifie l'inférence ?	x	
Troisième partie	Qui met les indices en évidence ?		x
	Qui effectue l'inférence ?	x	
	Qui justifie l'inférence ?	x	
Quatrième partie	Qui met les indices en évidence ?		x
	Qui effectue l'inférence ?		x
	Qui justifie l'inférence ?	x	
Cinquième partie	Qui met les indices en évidence ?		x
	Qui effectue l'inférence ?		x
	Qui justifie l'inférence ?		x

On notera que lors de la première phase, seul l'enseignant met les indices en évidence, fait l'inférence et la justifie, alors que lors de la cinquième partie, c'est l'élève qui seul effectue ces tâches. On voit donc que le but poursuivi est l'autonomie de l'élève. Il est pertinent de remarquer également l'immutabilité des trois temps qui constitue une partie ou phase d'enseignement. Cette répétition aide à amener l'élève à reproduire un processus semblable.

2.2.2.2 Certains modèles centrés sur la rétroaction et la régulation

Les processus de rétroaction et la régulation du lecteur face à sa manière d'élaborer le sens d'un texte sont deux facettes prépondérantes d'une démarche de stratégies enseignantes.

La rétroaction précise les points forts et les points à améliorer tout en fournissant des pistes pour améliorer l'apprentissage chez l'élève. L'élève reçoit ces informations et les adopte comme régulation interne pour entreprendre les prochaines étapes et pour constater le contrôle qu'il ou elle exerce sur son apprentissage (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, http://webemissions.cforp.on.ca/evaluation/video3_ressources.htm).

La régulation est englobée dans la rétroaction selon Laveault (2000). Il s'agit d'un ensemble de fonctions et d'actions cherchant à maintenir l'équilibre de fonctionnement d'un système complexe et structuré.

Les interventions des enseignants portant sur la gestion des processus d'enseignement/apprentissage se manifestent sous forme d'interactions avec leurs élèves, d'interactions ou bien de mises en place d'outils comme des fiches, des graphiques, des aide-mémoires. Ces outils sont des supports qui permettent aux élèves de parvenir à activer un processus d'autorégulation (Allal et Lehraus, 2006).

a. Les travaux de Cèbe, Goigoux et Thomazet (2008)

Ce modèle est basé sur le résumé qui constitue une des stratégies permettant de synthétiser les informations contenues dans un texte en ne relevant que celles nécessaires à la compréhension.

Le résumé est un outil qui « favorise les synthèses, facilite l'organisation en mémoire des informations lues et incite à une autoévaluation de la compréhension » (Cèbe, Goigoux et Thomazet, 2008, p. 2) et offre un exemple de ce que peut être une stratégie de rétroaction dans le cadre d'une compréhension de lecture axée sur les inférences.

La rétroaction renseigne les élèves sur leur apprentissage. Elle est spécifique et descriptive et facilite une amélioration de la performance, car elle s'effectue aussi bien pendant qu'après l'apprentissage. Facile à comprendre, elle est liée aux résultats d'apprentissage, porte sur des critères d'évaluation préétablis, se rapporte directement à l'apprentissage et utilise des comparaisons avec des modèles, des copies types ou des exemples qui concernent la performance ou le travail, et non la personne (Ministère de l'Éducation de l'Ontario, http://webemissions.cforp.on.ca/evaluation/video3_ressources.htm).

Les auteurs ont travaillé des activités en suivant un plan en quatre phases dont le but, entre autres, est de conduire l'élève à « lier des informations éparses, à comprendre les enchaînements entre les différents éléments du texte pour produire des inférences de liaison et de mener l'élève à faire des liens entre les informations du texte et ses connaissances pour produire des inférences interprétatives » (Cèbe, Goigoux et Thomazet, 2008, p. 2). Cette technique de résumé permet également de reformuler le texte.

Tableau 9 : Les stratégies du résumé en compréhension de lecture de Cèbe, Goigoux et Thomazet (2008)

Séquences	Objectifs	Stratégies
Phase A	Construire le concept de résumé	<ul style="list-style-type: none"> • Définir la notion de résumé • Reconnaître des résumés de textes courts • Expliquer des procédures des activités • Théoriser collectivement • Systématiser
Phase B	Utiliser le résumé pour faciliter la compréhension du texte	<ul style="list-style-type: none"> • Disposer d'un résumé pour faciliter la compréhension d'un texte nouveau (narratif ou explicatif) • Utiliser un résumé pour construire une intention de lecture • Théoriser collectivement • Systématiser
Phase C	Évaluer la compréhension du texte à l'aide du résumé	<ul style="list-style-type: none"> • Évaluer la pertinence de résumés • Compléter, corriger des résumés • Théoriser collectivement
Phase D	Produire des résumés	<ul style="list-style-type: none"> • Surligner l'essentiel • Compléter un résumé lacunaire (dénouement ou épisode intermédiaire) • Procéder à une expansion du résumé • Inventer un récit correspondant au résumé proposé • Résumer oralement dans toutes les disciplines

Cette approche diffère grandement de celles présentées précédemment parce qu'elle se révèle être analytique. En effet, les élèves découpent les textes pour en comprendre les mécanismes internes. Ainsi, ils sont contraints d'entrer dans le vif du texte et ses

détails pour le comprendre dans toute sa finesse. Ceci nécessite donc un travail d'analyse prenant appui sur des tâches qui permettent aux élèves de « mettre ensemble (comprendre au sens étymologique) ce qui doit être relié et de reconstruire la cohérence du texte » (Cèbe, Goigoux et Thomazet, 2008, p.5).

b. Les travaux de Marzano (2010)

Les travaux de Marzano apportent un nouvel éclairage, en reprenant certes le principe du questionnement, mais le poussant de façon à activer les processus de métacognition. Selon Marzano (2010), les enseignants peuvent amener leurs élèves à réaliser qu'ils font des inférences tout le temps et les guider vers un processus de rétroaction élaboré. Il suffit de quatre questions posées par l'enseignant pour aider l'élève à analyser l'efficacité de leurs inférences (Marzano, 2010) : 1) quelle est mon inférence ?, 2) quelles informations ai-je utilisées pour faire cette inférence ?, 3) à quel point mon raisonnement a-t-il été efficace ?, 4) ai-je besoin de changer d'avis ?

Par la discussion autour des réponses à ces questions, l'enseignant modélise les stratégies de lecture. Alors que la première question montre aux élèves qu'ils viennent de faire une inférence, la deuxième pointe l'élément qui leur a permis de faire cette inférence et donc construit l'articulation de leur pensée en élaborant une règle de fonctionnement. La troisième question interroge la solidité de cette construction et la quatrième les guide vers une remise en question due parfois à de nouveaux éléments du texte. La conduite de cette stratégie permet de conscientiser les élèves sur leur capacité à faire des inférences et à parvenir à un niveau de lecteur expert (Marzano, 2010).

c. Les travaux de Thornley, Selbie et McDonald (2011)

Thornley, Selbie et McDonald (2011) conduisent une recherche visant à jauger de l'efficacité à renforcer l'utilisation des informations littérales contenues dans les textes informatifs pour faire des inférences. La recherche développe une approche assez semblable dans la forme à celle de Marzano, si ce n'est que les questions sont plus nombreuses et que, surtout, le pivot central de la réflexion des auteurs est basé sur les éléments littéraux contenus dans le texte. Ces informations littérales sont appelées dans la pratique de l'enseignant *indices* et il encourage ses élèves à penser soigneusement à ce que ces indices veulent dire quand ils sont reliés entre eux (Pressley, Wharton, McDonald, Mistretta, Hampston, et Echevarria, 1998 ; Richards et Anderson, 2003 ; Walker, 2005, tous cités dans Thornley, Selbie et McDonald, 2011).

Six questions de reformulation à l'oral du texte renforcent le processus de rétroaction. La régulation peut échouer lorsque l'élève poursuit des objectifs trop nombreux ou n'a pas de connaissances claires des critères qui serviront à juger son action. L'enseignant constate au bout de quatre mois que les élèves basent leurs inférences plus sur des indices littéraux et moins sur des spéculations. Ainsi, la mise en place de cette stratégie permet de réduire la confusion des élèves en augmentant leurs connaissances (Johnston, 2004, dans Thornley, Selbie et McDonald, 2011).

2.2.2.3 Certains modèles centrés sur les prédictions

Les modèles centrés sur les prédictions s'éloignent du pragmatisme du questionnement direct ou indirect pour amener l'élève à interagir cognitivement et affectivement avec le texte.

Un portrait exhaustif d'un lecteur de qualité médiocre permet de dégager les grandes lignes des objectifs que les enseignants doivent cibler en usant de stratégies métacognitives.

Selon Pressley (2002), certes les bons lecteurs lisent sans effort et possèdent un large vocabulaire, mais surtout ils sont actifs avant, pendant et après la lecture. Ils activent leurs connaissances antérieures et échafaudent des hypothèses. Il revient donc aux enseignants d'établir des stratégies explicites favorisant l'émission de prédictions.

a. Les travaux de Zwiers (2010)

Les travaux ici présentés sont une forme de synthèse de ceux élaborés par le passé. La versatilité des outils et leurs approches résolument ludiques n'en sont pas moins rigoureuses.

Selon Zwiers, « les inférences peuvent être vues comme des étapes de raisonnement sur le chemin sécuritaire du littéral. Cela veut dire faire des suppositions et remplir les blancs qui se trouvent dans le texte » (Zwiers, 2010, p. 1) et l'enseignant se doit d'habituer ses élèves à mélanger leurs connaissances antérieures, leurs savoirs et les textes devant lesquels ils se trouvent. Ainsi, ils construisent un éventail de prédictions. L'auteur insiste sur la notion d'équilibre : « Si les élèves se basent trop sur le texte, ils manqueront une grande quantité de sens profond, s'ils se basent trop sur leurs propres connaissances, ils vont perdre le sens du texte » (Zwiers, 2010, p. 1).

Les activités sont nombreuses. Zwiers prône une modélisation constante, un constant étayage de la part des enseignants qui en posant les bonnes questions amorcent donc les bonnes prédictions, c'est-à-dire la bonne inférence. Les questions peuvent prendre la forme suivante :

- Qui fait l'action ?
- Pourquoi ?
- Comment cette partie s'insère-t-elle dans l'ensemble du texte ?
- Quels sont les effets d'un événement, à la fois psychologiques et physiques ?
- Quels sentiments ont été provoqués lors de cette expérience ?
- Quel est le but de l'auteur ?
- Qu'aurais-je fait si j'avais été dans cette situation ?
- Comment cela s'applique-t-il à ma vie ou le monde autour de moi ?
- Que signifie ce mot ?

Douze activités pour lesquelles les principes de la lecture guidée émergent et, particulièrement, le découpage séquentiel de la leçon de lecture en un *avant*, *pendant* et *après* sont donc proposées. Ces activités sont utilisables dans toutes les disciplines dispensées au primaire aussi bien en langues qu'en sciences.

Ainsi l'activité des signaux de prévision, se présentent sous la forme d'une route bordée de chaque côté de panneaux symbolisant les étapes et les prédictions portées tout au long de la lecture.

Pendant sa lecture, l'élève émet des hypothèses qu'il inscrit. Arrivé au bout du chemin, il peut non seulement vérifier s'il a obtenu la bonne réponse, mais également s'il a extrait les indices pertinents du texte (Zwiers, 2010).

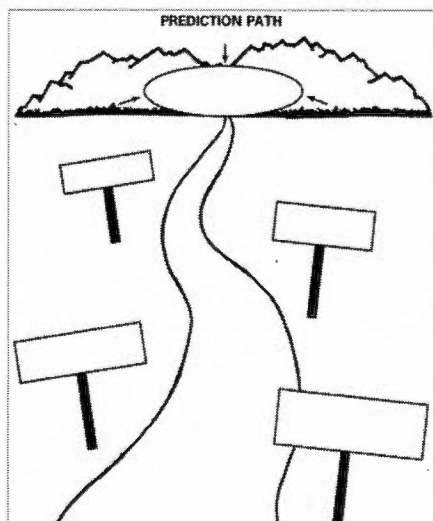


Figure 5 : Le chemin des prédictions développé par Zwiers (2010, p. 111)

Afin de montrer l'éventail proposé par l'auteur et ne pas nous cantonner à une seule représentation de son travail, voici un récapitulatif exhaustif des activités proposées par Zwiers (2010).

- Les trois premières colonnes montrent le moment où procéder à l'activité pendant la compréhension de lecture (avant, pendant ou après) .
- Puis, l'activité est nommée et on peut remarquer le caractère enjoué et ludique de l'appellation des activités.
- Ensuite, une planification à travers le curriculum est proposée. L'activité est-elle adaptée à l'enseignement des sciences humaines, des sciences ou de l'anglais.

Ceci est donc un outil dont la versatilité est exemplaire.

Before Reading	During Reading	After Reading	Activity	Social Studies	Science	English/ EL
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Cause and Effect Timeline	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Character Report Card	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Dialogue Comic Strip	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Image Inferences and Predictions	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>			Inference Advertisements	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Prediction Basketball	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Prediction Chart	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>			Prediction Path	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>		Prediction Signals	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>			Quotation Café	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		Sticky Symbols and Drawings	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	T+B=I Inference Machines	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Figure 6 : Le récapitulatif des activités (Zwiers, 2010, p. 103).

L'enseignement explicite de stratégies de compréhension ne fait qu'élever le niveau des élèves engagés dans un tel processus : image mentale, questionnement, résumé. Un enseignant expérimenté et conscient du développement métacognitif doit comprendre les avantages que retirent les élèves à en bénéficier.

Afin de clarifier le propos, nous présentons ci-dessous le Tableau 10 exposant les principales stratégies relevées dans les activités proposées par Zwiers (2010). Elles sont ici exposées suivant les critères d'objectifs et de stratégies enseignantes afin de rendre leur lecture plus parlante.

Tableau 10 : Adaptation des principales stratégies utilisées par Zwiers (2010), inspirées de Thompson et Lévesque (2008, p. 65)

Objectifs	Stratégies de l'enseignant
Poser des questions qui provoquent un débat et qui mènent à une compréhension approfondie	Fournir aux élèves des occasions de participer à des discussions et les encourager à formuler des hypothèses, à visualiser ou à déduire le sens
Modéliser des questions pouvant être posées par les lecteurs et expliquer clairement de quelle manière les connaissances du lecteur peuvent appuyer leurs inférences	Modéliser pendant l'activité de lecture de quelle manière les auteurs peuvent dire sans écrire
Choisir des textes informatifs liés aux champs d'intérêt et à la culture des élèves	Lire une variété de textes Les aider à choisir un texte Fournir un texte comportant plusieurs caractéristiques
Établir des buts de lecture précis. Les directives qui expliquent la manière de faire quelque chose constituent un bon choix	Amorcer des discussions
Déterminer les idées principales Encourager les questions pertinentes	Modéliser un questionnement stratégique Fournir des organisateurs graphiques qui permettent de déterminer les idées principales et les détails importants
Repérer les mots difficiles et accroître la conscience phonologique de l'élève Aider les élèves à se servir du contexte à des fins de vérification et de communication	Explorer les propriétés des mots
Demander fréquemment si cela a du sens Demander comment nous pouvons vérifier cela	Concevoir des cartes conceptuelles, des toiles thématiques et des grilles Planifier des activités qui permettent de comprendre le déroulement d'un texte

Comme on peut le noter, les stratégies relevées ci-dessus sont multiples et offrent un portrait conforme à la diversité relevée dans le guide pédagogique, projet pancanadien, français langue première (Conseil des ministres de l'Éducation, 2008). Celui-ci conclut que l'enseignement des stratégies en lecture de la maternelle à la 12^e année repose, entre autres, sur les principes suivants :

- Inclure l'enseignement des stratégies dans un enseignement de contenu
- Renseigner l'élève sur les stratégies et leur utilité
- Démontrer les différences entre les stratégies et leur utilité
- Développer la métacognition
- Guider la pratique des stratégies
- Offrir une rétroaction sur l'application des stratégies
- Adapter les stratégies au style personnel de l'élève, à ses modes d'accès à la connaissance et à son identité.

Toutefois, tout comme Reboul (1977), Pressley (2002) stipule que l'enseignant a certes besoin d'information, mais surtout de formation. Ainsi, après avoir présenté les différents modèles de stratégies enseignantes d'inférences, nos objectifs se dessinent.

2.2.3 Récapitulatif des stratégies citées dans les modèles d'enseignement des inférences selon les chercheurs présentés ci-dessus

Dans un souci de clarté, nous présentons ici au Tableau 11 les principales stratégies d'enseignement des inférences répertoriées selon les travaux des chercheurs préalablement cités.

Tableau 11 : Récapitulatif des stratégies citées dans les modèles d'enseignement des inférences selon les chercheurs présentés ci-dessus.

Stratégies	Auteurs
Graduer les questions sur le texte jusqu'à parvenir à l'autonomie réflexive de l'élève	Reutzel et Hollingsworth (1993) Zwiers (2010)
Graduer le questionnement métacognitif de l'élève jusqu'à parvenir à son autonomie	Marzano (2010) Thornley, Selbie et McDonald (2011) Zwiers (2010)
Poser des questions qui provoquent un débat et qui mènent à une compréhension approfondie	Zwiers (2010)
Découper la lecture en trois temps	Demers (2009) Zwiers (2010)
Lire un passage et poser une question	Holmes (1983); Zwiers (2010) ; Thornley, Selbie, McDonald(2011)
Chercher les indices	Holmes (1983); Zwiers (2010); Thornley, Selbie et McDonald (2011)
Vérifier les indices	Holmes (1983);Poindexter et Prescott (1986);Zwiers (2010) Thornley, Selbie et McDonald (2011)
Émettre une hypothèse	Holmes (1983);Poindexter et Prescott (1986); Pressley (2002) Zwiers (2010);Thornley, Selbie et McDonald (2011)
Identifier les mots clés	Holmes (1983);Zwiers (2010)
Porter un jugement final	Holmes (1983);Zwiers (2010)
Formuler les questions de types oui-non et y répondre	Holmes (1983)
Valider les hypothèses par l'enseignant	Poindexter et Prescott (1986) Reutzel et Hollingsworth (1993) Holmes (1983)
Faire le rappel des idées essentielles	Poindexter et Prescott (1986) Zwiers (2010)

Rechercher le sens d'un mot	Holmes (1983);Poindexter et Prescott (1986);Reutzel et Hollingsworth (1993);Zwiers (2010);Thornley, Selbie et McDonald (2011)
Se faire une image mentale	Zwiers (2010)
Modéliser des questions pouvant être posées par les lecteurs et expliquer clairement de quelle manière les connaissances du lecteur peuvent appuyer leurs inférences	Zwiers (2010)
Établir des buts de lecture précis	Zwiers (2010)
Étayer	Reutzel et Hollingsworth (1993) Zwiers (2010)
Faire des organisateurs graphiques	Zwiers (2010)
Produire des résumés pour aider à la compréhension	Cèbe, Goigoux et Thomazet (2008); Zwiers (2010)
Importance des textes informatifs	Thornley, Selbie et McDonald (2011)

La présentation de ce tableau se révélera primordiale lors de l'analyse présentée au cours du Chapitre V d'interprétation des résultats et discussion afin de répondre aux objectifs de la recherche.

2.3 Les objectifs de recherche

Apprendre à comprendre, voilà le nœud où se nichent les inférences et le défi auquel font face les enseignants. Considérant qu'enseigner la compréhension de lecture est une tâche ardue et que les inférences sont sans doute à l'origine des difficultés de son acquisition ; sachant que la recherche a démontré que dans l'intentionnalité de

l'enseignement explicite se trouve le canevas de stratégies enseignantes appropriées aux inférences, nous allons procéder à l'énoncé des deux objectifs de la recherche :

Objectif 1 : Interviewer les enseignants sur leurs pratiques entourant l'enseignement des inférences et les observer durant une praxis de compréhension de lecture basée sur les inférences du troisième cycle du primaire.

Objectif 2 : Analyser les propos recueillis lors d'entrevues et les observations réalisées durant la praxis afin de décrire les stratégies d'enseignement et les stratégies en compréhension de lecture basées sur les inférences.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Ce chapitre expose le type de recherche dans lequel s'inscrit notre mémoire ainsi que la participation des sujets à l'étude, le déroulement de la collecte de données et les instruments. Ensuite, la démarche d'analyse des données est présentée dans le but d'atteindre les objectifs descriptifs de la recherche qui sont premièrement de rendre compte des résultats obtenus lors d'entretiens et d'observations menées sur des stratégies d'enseignements et de pratiques enseignantes des inférences en compréhension de lecture auprès d'enseignants de troisième cycle du primaire et deuxièmement de mettre en relation les propos recueillis avec les observations afin de décrire ces dites stratégies.

3.1 Le type de recherche

Afin de se conformer à son mandat d'observation et de description, l'approche scientifique choisie sera descriptive.

3.1.1 La recherche descriptive

Une recherche descriptive est empirique. Elle sert « à présenter des caractéristiques de personnes, de situations ou de groupes de façon systématique » (Legendre, 2005, dans Gaudreau 2011, p.70).

La recherche s'opérera dans un contexte exploratoire et examinera le phénomène de l'enseignement des stratégies d'inférences pour le comprendre sans « recourir à des hypothèses préalables, mais en se servant du raisonnement inductif » (Gaudreau, 2011, p.71).

3.1.2 L'approche qualitative

Cette recherche sera de nature qualitative. Les participants seront amenés à s'exprimer lors d'un entretien libre, dont les *verbatim* recueillis feront l'objet d'une analyse de contenu, sur leur enseignement des stratégies des inférences et seront ensuite observés en classe au moyen d'une grille d'observation.

La recherche qualitative est une approche de recherche qui épouse le paradigme interprétatif et privilégie l'approche naturaliste. Elle tente de comprendre de façon riche les phénomènes à l'étude à partir du sens que communiquent les participants à la recherche. (Karsenti et Savoie-Zajc, 2005, p. 19).

La finalité de cette recherche est de répondre à la question **Comment les enseignants enseignent-ils à leurs élèves de troisième cycle du primaire à comprendre les inférences ?** Il nous apparaît que cette approche est la meilleure pour se faire. Les deux objectifs, en utilisant l'interview, l'observation et l'analyse de ces deux aspects, permettront d'établir *une description de stratégies d'enseignement et de compréhension en lecture dans une praxis basée sur les inférences au 3^e cycle du primaire*

3.2 Les participants

Les participants de notre projet sont trois enseignants de troisième cycle de la Commission scolaire de Laval travaillant au sein de la même école, un de cinquième année et deux de sixième année. Ces enseignants ont été recrutés grâce à l'intervention d'un enseignant, établi au sein de l'établissement et jouissant de la reconnaissance de ses pairs. Celui-ci, étudiant en maîtrise, nous a aidées à organiser la tenue de ces rencontres et les observations qui s'en suivaient. La sélection des individus a été de type non probabiliste, c'est-à-dire qu'elle ne s'est effectuée ni au hasard, ni de façon aléatoire. Il s'agit donc d'un échantillonnage intentionnel (Patton, 1990, Deslauriers, 1991, dans Gaudreau, 2011).

L'échantillonnage intentionnel peut varier suivant l'intention. Il peut s'agir, par exemple, de l'échantillonnage de cas extrêmes, déviants, de cas multiples, politiquement significatifs ou des cas typiques. (Patton, 1990 ; Deslauriers, 1991, dans Gaudreau, 2011, p. 85).

Comme le précise Gaudreau (2011), les échantillons intentionnels sont souvent de petites tailles. Il nous est apparu que l'observation de trois enseignants générerait un nombre minimal suffisant de données exploitables de façon optimale pour une chercheuse seule dans le cadre d'une maîtrise.

Le Tableau 12 présente le profil des trois participants. Deux d'entre eux ont reçu une formation en enseignement primaire où ils ont réalisé des cours en didactique du français tandis que l'un enseigne au primaire dû à un changement de champ, passant du secondaire au primaire. L'un a également réalisé une maîtrise en éducation portant sur un enseignement-apprentissage de la lecture.

Tableau 12 : La représentation de l'âge, de la formation et de l'expérience professionnelle des participants

Désignation	Âge	Formation	Années d'expérience d'enseignement au primaire	Années d'expérience d'enseignement au troisième cycle
Enseignant 1	46	Baccalauréat en enseignement de morale et religion au secondaire. DESS Administration en éducation	15 ans	Quatre ans en 6 ^e année
Enseignant 2	57	Baccalauréat en enseignement au primaire. Maîtrise en éducation	33 ans	16 ans en 5 ^e année
Enseignant 3	31	Baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement primaire	10 ans	Première année à temps complet. (Plusieurs années en maternelle)

L'expérience des participants à la recherche est donc assise tant en enseignement, qu'en enseignement au 3^e cycle est variée.

De plus, il a été porté à notre attention que l'équipe d'enseignants contactée s'inspirait des travaux de Cartier pour la mise en place d'une politique de lecture commune au sein des classes de français à tous les cycles dans l'établissement.

3.3 Les biais

Selon Gaudreau (2011), la recherche qualitative est un puits de forage et en cela, c'est un biais à elle seule. Il faut comprendre que cela suppose un engagement réel de la part du chercheur et implique d'entrer en contact direct avec des sujets pour obtenir des données de recherche (Boutin, n.d.). Le chercheur est en droit de se poser deux questions : comment peut-on concilier l'implication et le recul nécessaire dans un contexte de recherche ? Comment assumer la tension entre participation et

distanciation sur le plan personnel (Boutin, n.d) ? Dans ce travail, il paraît pertinent de relever un biais découlant de cette deuxième interrogation. Elle concerne une implication du participant potentiellement nuisible à la solidité de notre travail scientifique.

Nous en relèverons un issu de la classification des biais, émise par Gaudreau (2011) basée sur les écrits de Contandriopoulos, A-P., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J-L., Boyle, P. (1990) et Campbell et Stanley (1963) c'est-à-dire : le désir de plaire.

Le désir de plaire est une réaction très humaine. Il se peut que les participants tentent de se conformer à ce qu'ils pensent être les attentes de la chercheuse pour « mériter » leur réputation. Nous avons réfléchi à l'ordre de prise de données et pensé procéder tout d'abord à l'observation en classe, puis à l'entrevue pour minimiser les effets envisageables de ce biais. Puis, il est apparu qu'une observation de prime abord serait sans doute vécue d'une façon intrusive. Aussi, l'entrevue a été effectuée au début du processus de prises de données et a permis d'établir un contact humain et chaleureux.

Cependant, pour contrecarrer le *désir de plaire*, une attention particulière a été portée sur l'interaction entre l'entrevue et l'observation en classe afin de minimiser l'impact d'une anticipation des attentes élaborées par la chercheuse.

Le choix de l'entretien dirigé, où l'intervieweur pose des questions et « guide le répondant à articuler sa pensée autour de thèmes pré-établis » (Boutin, 1997, p.36).

De plus, il nous est apparu après avoir finalisé notre travail qu'avoir demandé aux enseignants de présenter une praxis basée sur une sorte d'inférence pouvait constituer un biais. Cet état de fait a été dicté par les circonstances alors que nous ne trouvions pas, et ce malgré le recours à tous les moyens de notre connaissance, des enseignants acceptant de nous recevoir. Circonscrire ainsi notre sujet a permis de nous faire rencontrer nos participants sans les envahir, ce qui semblait être une crainte dans un

contexte de travail très demandant. Il n'en demeure pas moins vrai qu'il aurait été préférable de rencontrer les enseignants plusieurs fois, lors de différentes pratiques de compréhension de lecture afin d'avoir une vision dans un contexte plus naturel de leur travail (Karsenti et Savoie-Zajc, 2005).

3.4 L'instrument de recherche

L'instrument de recherche a été élaboré afin de servir au mieux les deux objectifs de notre recherche. Il se présente sous la forme de questions d'entretien et d'une grille d'observation.

Nous avons pris soin de combiner pratiques déclarées et observées alors que les écrits scientifiques fait état d'une tendance à privilégier les pratiques déclarées de l'enseignant comme approches méthodologiques (Charron, 2004, dans Dupin de Saint-André *et al.*, 2010) et que « celles-ci tombent parfois dans l'écueil de croyances des enseignants face à un objet d'enseignement (Charron, 2004, dans Dupin de Saint-André *et al.*, 2010, p. 165).

3.4.1 L'entretien dirigé

Afin de répondre au premier aspect de l'objectif 1 qui est *d'interviewer les enseignants sur leurs pratiques entourant l'enseignement des inférences* et d'offrir un corpus exploitable pour l'objectif 2, qui vise l'analyse des observations et des *verbatim*s, nous avons élaboré six questions pour mener notre entretien dirigé, se trouvant dans le document de recherche original (*voir* Appendice B). D'abord, nous avons invité les enseignants à décrire ce qu'est un programme de littératie équilibré dans leur classe en sachant que l'école poursuivait un programme de lecture basé sur

le travail de recherche de Cartier. Ensuite, nous les avons questionnés sur la place qu'occupent la compréhension en lecture et l'enseignement des inférences dans leur classe, suivi de la manière dont ils abordent la planification d'une classe d'inférences dans l'optique de dégager l'intentionnalité de leur planification de situation d'enseignement des inférences. Puis, nous leur avons demandé de préciser s'ils enseignent les inférences uniquement pendant la période de français ou aussi dans d'autres disciplines. Enfin, nous avons demandé aux enseignants ce qu'ils font avec les lecteurs réticents, principalement les garçons ?

3.4.2 Le COMP.A.S

Nous avons dès le début de nos recherches entendu parler du COMP.A.S et de sa versatilité remarquable. Son utilisation se prête à de multiples scénarios mettant en lumière un enseignement basé sur les compétences. L'outil original a été conçu en permettant une lecture à double entrée, celle de l'apprenant versus celle de l'enseignant. Il peut répondre aux besoins de l'enseignement au primaire comme à celui du secondaire ou de la formation professionnelle. Surtout, il est à la fois un outil d'observation et un outil d'analyse.

3.4.2.1 La grille d'observation

Afin de répondre au deuxième aspect de l'objectif 1 qui est *d'observer les enseignants durant une praxis de compréhension de lecture basée sur les inférences du troisième cycle du primaire*, une grille d'observation a été bâtie (voir Appendice B). Notre travail a consisté en une adaptation de cette grille à notre propos et à notre réalité québécoise.

Le prototype de la grille d'observation a donc été élaboré suivant différents gabarits.

a. Le critère d'évaluation ministériel : Compréhension des éléments significatifs d'un texte - Éléments d'information implicites.

Les critères d'évaluation sont déterminants à tout enseignement, car ils servent à cerner les objectifs et à vérifier leurs atteintes. Legendre les définit comme « servant à obtenir une compréhension préliminaire et descriptive d'une situation en vue de préciser une première problématique et d'émettre intuitivement des hypothèses » (Legendre, 2005, dans Gaudreau, 2011, p. 71). Ainsi, cet apport alimente notre but descriptif.

Le critère présenté ci-dessous se trouve dans le guide de correction des épreuves obligatoires ministérielles de lecture juin 2013 contenant les critères (Gouvernement du Québec, 2013, p. 6; voir Appendice A) et des précisions justificatives s'ancrant à notre objet d'étude y sont adjointes :

L'extraction des éléments d'informations implicites pertinents : l'élève trouve une signification qui n'est pas énoncée de manière littérale, mais qui est sous-entendue dans le propos de l'auteur. Le sens déduit est commun à la majorité de lecteurs.

Exemple⁹ : Éric cessa de marcher. Il entendit un craquement. Dans sa poitrine, son coeur battait fort. S'il se mettait à trembler, il raterait la cible. Il se concentra. Tout à coup, il vit la bête. Magnifique ! Elle était loin cependant. Il installa la tige, tendit ses bras et visa du mieux qu'il put. La bête s'écroula.

De quel instrument se sert Éric ? L'élève comprend qu'il utilise un arc, grâce aux termes soulignés.

⁹ Cet exemple provient du site DISCAS, relique d'un bureau québécois privé de consultation pédagogique qui œuvra dans le monde de l'éducation de 1987 à 2006. Pour l'essentiel de ces années, il a été constitué de deux consultants-pédagogues : Jacques Henry et Jocelyne Cormier, préalablement cités dans le cadre théorique et conceptuel.

b. L'association de ce critère aux stratégies d'enseignement de la lecture dans le cadre des Processus d'intégration entre les phrases, processus métacognitifs intervenant dans la lecture.

Les cinq processus de lecture selon la classification de Kintch et Van Dijk dans Giasson (1990) ont été décrits (voir Figure 3). Dans le cadre de cette méthodologie, il nous est apparu nécessaire de retenir les stratégies d'enseignement de la lecture répondant aux *Processus d'intégration entre les phrases*.

Ce choix s'est imposé pour des raisons de faisabilité de la prise de données. Le mandat d'une seule personne à noter les microprocessus au niveau de la phrase et les macroprocessus au niveau du texte est apparu irréalisable. Cependant, une case nommée « Autres » a été prévue afin d'offrir la possibilité de consigner des comportements significatifs non prédéfinis.

Tableau 13 : Les stratégies d'enseignement de la lecture (Gouvernement du Québec, 2001) choisies dans le cadre des Processus d'intégration entre les phrases

Évoquer les liens établis par les connecteurs ou marqueurs de relation
Repérer les expressions, les jeux de sonorités et les figures de style (répétition, comparaison, métaphore, inversion mot-valise, onomatopée, allitération, rimes)
Identifier les mots auxquels renvoient les pronoms, les synonymes et termes
Regrouper les éléments d'information éloignés les uns des autres
Alternance ou opposition d'éléments
Repérer les allusions et les sous-entendus
Autres

Les stratégies d'enseignement choisies l'ont été parce qu'elles semblaient illustrer et répondre au mieux à la nature des *Processus d'intégration entre les phrases*.

3.4.2.2 Le COMP.A.S comme outil d'analyse

Il est apparu que l'emploi du COMP.A.S comme outil d'analyse s'impose dans les situations d'enseignement. « Cette grille peut également constituer un cadre de référence pour les formateurs d'enseignants, chargés d'accompagner leurs étudiants dans la préparation de séquences didactiques » (Parmentier et Paquay, 2002, p. 4).

Ainsi, cet outil se veut être fiable en surpassant les attentes de cueillette d'informations inhérentes au deuxième aspect de l'objectif 1 et servir à l'objectif 2 qui vise l'analyse des *verbatim* d'entretien et des observations de la praxis. Ainsi, il permet de « valider les données invoquées recueillies lors des entrevues individuelles et de constater si l'enseignant opère de façon naturelle et normale dans les situations » (Van der Maren, 2003, p. 139).

Pour une raison de faisabilité de la recherche, nous avons donc choisi en pleine connaissance de notre sujet et au mieux de notre expérience en enseignement, quatre des onze facettes de l'outil COMP.A.S s'adaptant à notre sujet, les inférences, et à l'approche propre au troisième cycle du primaire (L'intégralité de l'éventail des facettes a été présentée lors de la problématique). Les facettes choisies sont : Intégrer, Construire du sens, Transférer ses connaissances et Accompagner rappelées ci-dessous.

Tableau 14 : Le descriptif et l'explicatif des facettes de l'outil COMP.A.S mises en œuvre dans la recherche (Parmentier et Paquay, 2002)

Facettes	Description
Intégrer (Ig)	L'enseignant propose des tâches pour faire des liens entre les diverses choses à apprendre et aide l'apprenant à établir des liens entre ses savoirs et à les mettre en perspective d'utilisation ultérieure
Construire du sens (Co)	Des activités orientent l'apprenant vers des buts d'apprentissage et de production et pas uniquement des buts de réussite. L'enseignant aide l'apprenant à donner du sens aux activités d'apprentissage et de production
Transférer ses connaissances (Tr)	L'enseignant aide l'apprenant à se préparer à mobiliser ultérieurement les acquis en anticipant la façon dont il va pouvoir exploiter les atouts et neutraliser les freins de la situation de transfert L'enseignant fait exercer progressivement les savoir-faire dans des situations qui ont une part d'inédit, de nouveauté, de surprise
Accompagner (Ac)	L'enseignant soutient la motivation de l'apprenant, lui fait confiance et se fait confiance. L'enseignant aide l'apprenant à assumer l'incertitude des situations ouvertes de résolution de problèmes. Il intervient selon quatre stratégies successives : — l'enseignant montre comment faire, — l'enseignant encourage, entraîne, — l'enseignant aide, appuie, — l'enseignant opère un retrait graduel

Ainsi, les facettes de l'instrument COMP.A.S alimentent notre construction de grille et permettent de jouer un rôle capital dans la collecte de données et l'atteinte de l'aspect observatoire de l'objectif 1, tout en posant les jalons nécessaires à l'approfondissement qui découlera de l'objectif 2, c'est-à-dire *l'analyse des propos recueillis lors d'entretiens et des observations réalisées durant la praxis afin de décrire les stratégies d'enseignement et de compréhension de lecture basées sur les inférences.*

Par sa volonté d'avoir été construit pour permettre aux enseignants de faire régulièrement le point sur leurs pratiques enseignantes en se posant la question sur les dispositifs favorables à la construction de compétences de leurs élèves (Parmentier et Paquay, 2001), l'instrument fait montre de son souci pour la communauté enseignante et il en est de même au sein de cette étude. À aucun moment, n'avons-nous eu le but caché ou sournois de jauger le travail des enseignants ou celui de leurs élèves, car « l'outil ici proposé ne permet nullement d'évaluer les compétences » (Parmentier et Paquay, 2001, p. 16). C'est dans cette neutralité bienveillante, mais sagace que nous nous inscrivons afin de contribuer modestement à l'amélioration et l'épanouissement des pratiques enseignantes, par le truchement de l'élargissement de la science.

Au terme de cet exposé, nous sommes donc en mesure de comprendre que l'instrument d'observation se présente sous la forme d'une grille à six entrées (plus une case dite « Autres ») constituées de stratégies d'enseignement choisies dans le cadre des *Processus d'intégration entre les phrases* et s'inscrivant dans l'aspect *Éléments d'information implicites* propre au critère de correction ministériel : *Compréhension des éléments significatifs d'un texte*. L'activation d'un de ces processus par l'enseignant observé sera soumise au filtre de l'outil COMP.A.S et classé comme relevant d'une des quatre facettes suivantes : Intégrer, Construire du sens, Transférer ses connaissances et Accompagner.

3.5 La procédure

Après avoir reçu l'accord de l'école et fait signer aux enseignants un formulaire de consentement éthique, la chercheuse s'est rendue à l'école afin de procéder à l'unique entrevue qui a duré une trentaine des minutes ainsi qu'à l'observation d'une praxis d'enseignements des inférences. La lettre de sollicitation (voir Appendice C) stipule

que « la situation d'enseignement peut porter sur l'une des classifications suivantes : lieu; agent; temps; action; instrument; catégorie; objet; cause-effet; problème – solution ou sentiment – attitude ».

Il a été choisi de procéder à l'entretien dans un premier temps afin de rendre la présence de la chercheuse plus naturelle lorsque sera venu le temps de procéder à l'observation, de créer une continuité et de ne pas avoir, en espaçant trop les interventions, à devoir remettre les participants dans le contexte de la recherche. « Un des points forts de l'entretien en face à face est qu'il facilite l'établissement d'une relation de confiance » (Charron, 2004, dans Dupin de Saint-André *et al.*, 2010, p.166).

L'entretien dirigé a permis à la chercheuse de diriger elle-même l'entretien en posant des questions précises, déterminées à l'avance afin d'obtenir les informations nécessaires à sa recherche et en écartant délibérément tout ce qui ne semble pas se rapporter au phénomène à l'étude (Boutin, 1997).

Kvale (1993, dans Boutin, 1997) propose plusieurs caractéristiques de ce type d'entretien de recherche. « Il est centré sur le monde intérieur de l'interview, tente de comprendre le sens des phénomènes reliés à ce monde ; décrit sans présupposition, met l'accent sur certains thèmes, est ouvert aux ambiguïtés et aux changements, tient compte de la sensibilité de l'intervieweur et de l'interviewé, prend place dans une interaction interpersonnelle, doit se traduire par une expérience positive pour la personne interviewée » (Kvale, 1993, dans Boutin, 1997, p. 49).

Ensuite, l'observation en classe a été effectuée. L'observation en classe est une méthode par laquelle le chercheur recueille des données de nature surtout descriptive en participant à la vie quotidienne du groupe, de l'organisation, ou de la personne qu'il étudie (Boutin, 1977). Puisque la présence de la chercheuse s'est voulue

pertinente, qu'elle a été soigneusement expliquée, approuvée et préparée à l'aide de l'entretien dirigé d'une trentaine de minutes, l'observation n'a pas dénaturé ce qui se passait en classe. Comme le souligne Boutin, « le chercheur se placera ainsi dans la communauté qu'il étudiera pour la comprendre plus à fond et pour en comprendre le vécu, tout en gardant de la distance lors des séances d'observation » (Boutin, 1997, p. 26).

La chercheuse s'est donc rendue en classe afin d'observer les enseignants en situation, car « cette méthode convient bien au chercheur qui souhaite comprendre un milieu social qui lui est étranger ou extérieur au départ » (Mayer et Ouellet, 1991, p. 405), et a complété la grille d'observation afin de rendre compte de la pratique enseignante.

3.6 L'analyse des données

Dans l'optique de répondre à l'objectif 1, *interviewer les enseignants sur leurs pratiques entourant l'enseignement des inférences et les observer durant une praxis de compréhension de lecture basée sur les inférences du troisième cycle du primaire* l'analyse du contenu s'est effectuée grâce à une analyse de type qualitative des *verbatim*s, fruits des entretiens, une analyse des données recueillies grâce à la grille d'observation. Dans l'optique de répondre à l'objectif 2, *l'analyse des propos recueillis lors d'entretiens et des observations réalisées durant la praxis afin de décrire les stratégies d'enseignement et de compréhension de lecture basées sur les inférences*.

Les résultats obtenus dans les opérations expliquées ci-dessus ont été mis en relation.

3.6.1 Analyse des verbatims

Les *verbatim* recueillis ont fait l'objet d'une analyse de contenu qui a été effectuée selon le modèle phénoménologique de Deschamps (1993). La chercheuse a procédé à une analyse verticale. « Il s'agit de l'analyse des propos au palier individuel pour une même entrevue, qui consiste à analyser en entier chaque *verbatim* à tour de rôle, isolément des autres » (Gaudreau, 2011, p.170).

Premièrement, nous avons tiré le sens général de l'ensemble de la description en effectuant plusieurs lectures flottantes.

Deuxièmement, nous avons faite émerger les unités de signification de la description en découpant le contenu du verbatim en autant d'unités observées lors de la lecture, et cela dans la perspective de chaque participant et afin de dégager la structure de la pensée des interviewés.

Troisièmement, nous avons développé le contenu des unités de signification de manière à approfondir le sens qui est contenu dans le matériel dans nos mots et dans celui du participant.

Quatrièmement, nous avons réalisé la synthèse de toutes ces unités de signification, dans le respect et la fidélité des propos recueillis et dans le but de décrire la structure typique du phénomène décrit de façon de passer de la description vers le concept et un niveau de généralité supérieur (Deschamps, 1993).

Ensuite, une analyse au palier collectif a été réalisée. « Il s'agit de l'analyse de l'ensemble de tous les *verbatim* précédemment analysés au palier individuel, mais sur le même thème » (Gaudreau, 201, p. 170).

3.6.2 La confrontation entre les propos recueillis et les observations

Dans le but de répondre à l'objectif 2 qui est *d'analyser les propos recueillis lors d'entretiens et les observations réalisées durant la praxis afin de décrire les stratégies d'enseignement et de compréhension de lecture basées sur les inférences*, la chercheuse a procédé au regroupement de tous les extraits de *verbatim*s sous l'une des quatre facettes préalablement choisies dans l'outil COMP.A.S.

Ces nouvelles données ont donc permis de présenter les résultats de l'analyse de contenu sous un dénominateur commun pertinent, naturel et homogène à la recherche entre les propos et les observations, ce que nous cherchions à obtenir pour répondre pleinement à l'objectif 2 et finalement de décrire les stratégies d'enseignement et de compréhension de lecture basées sur les inférences.

3.6.3 Une limite à l'analyse

Nous avons conscience des critiques que nous encourageons à ne pas avoir eu recours à l'utilisation du logiciel QDA Miner. Celle-ci été envisagée, mais, considérant qu'il ne s'agit que d'une aide, certes puissante, mais qui ne peut remplacer le processus d'analyse qui est l'apanage du chercheur (Van der Maren, 1996), et du nombre raisonnable de *verbatim*s à traiter, l'analyse s'est faite de manière traditionnelle avec l'aide du logiciel de traitement de texte Word.

3.7 Les considérations éthiques

L'éthique est une constante durant tout ce projet de recherche. Nous nous sommes assuré que les enseignants reçoivent à l'avance une lettre de sollicitation (voir Appendice C). Après avoir reçu les réponses favorables, nous avons envoyé bien à l'avance le formulaire de consentement (voir Appendice D) afin qu'ils aient le temps de réfléchir sans pression aucune à leur participation. Sur place, nous avons réexpliqué le déroulement et le but de la recherche et nous nous sommes assuré que les enseignants ne soient en rien contrariés ou se sentent mal à l'aise après notre départ. De plus, nous nous sommes engagées à ce qu'ils reçoivent une copie de notre travail afin qu'ils puissent juger de leur contribution.

CHAPITRE IV

RÉSULTATS

Ce quatrième chapitre présente les résultats afférents à nos objectifs de recherche, soit *d'interviewer les enseignants sur leurs pratiques entourant l'enseignement des inférences et les observer durant une praxis de compréhension de lecture basée sur les inférences du troisième cycle du primaire, puis d'analyser les propos recueillis lors d'entretiens et les observations réalisées durant la praxis afin de décrire les stratégies d'enseignement et les stratégies en compréhension de lecture basées sur les inférences.*

Une première partie rendra compte des entretiens que nous avons menés avec les enseignants, c'est-à-dire des pratiques déclarées, afin de mettre en exergue les points soulevés. Ensuite, des relevés des grilles d'observation, les pratiques observées, seront présentés en soulignant l'importance de l'ajout de la ligne « Autres ». Au cours d'une seconde partie, une synthèse des stratégies enseignantes selon le prisme de l'outil COMP.A.S sera effectuée afin de faciliter le travail d'analyse et de discussion qui achèvera la réflexion initiée par la recherche.

4.1 L'entretien : pratiques déclarées

Chaque enseignant a été rencontré et observé. Les enseignants interrogés l'ont toujours été avant de procéder à l'observation de leur pratique portant sur les inférences. Pour des raisons imprévisibles, l'entretien et l'observation de l'enseignant 3 ont eu lieu quelques semaines après ceux des enseignants 1 et 2. Les questions de notre entretien portant sur leurs connaissances et leurs pratiques sur

l'enseignement des inférences étaient au compte de six. Une description des résultats en fonction de chacune des questions suit¹⁰ ainsi que des tableaux de synthèse (Appendice E).

4.1.1. Description d'un programme de littératie équilibré

La première question de l'entrevue posée aux enseignants était celle-ci : *Décrivez ce qu'est un programme de littératie équilibré dans votre classe ?* Ainsi que nous l'avons spécifié dans la présentation des participants à la recherche, les enseignants que nous avons interrogés sont en cours de réflexion sur l'installation dans leur école de pratiques de compréhension de lecture inspirées de Cartier. Le terme « équilibré », qui se trouve en première page du compte rendu du travail du sous-comité de français de la Montérégie (Proulx et al., 2006), a donc sa place dans ce questionnaire et fait référence à la définition de Giasson (2003) : « Une approche équilibrée en lecture est une approche dans laquelle l'enseignant prend quotidiennement des décisions pertinentes quant à la façon d'aider chaque élève à devenir meilleur lecteur ; elle englobe les stratégies d'intervention, d'évaluation et de motivation. » (Giasson, 2003, p. 28.)

Pour cette première question, les enseignants ont tout d'abord défini la littératie en précisant qu'elle sert à apprendre et à comprendre. À titre d'illustration, l'enseignant 1 mentionne que « *C'est toujours de la lecture pour apprendre* » et que le projet « *Lire pour apprendre de Sylvie Cartier m'intéresse beaucoup* » tandis que l'enseignant 2 mentionne « *pour moi, c'est ça de travailler la littératie, c'est d'être capable de rendre le jeune capable de se débrouiller en lisant un texte et de comprendre le sens du texte et un peu plus que juste le survol du texte. Être capable de se l'approprier et d'être capable de faire des liens et bâtir son savoir. La littératie, ça sert aussi à ça.* »

¹⁰ Les propos rapportés ici sont transcrits fidèlement.

En ce qui concerne les types de textes sur lesquels ils basent leur enseignement, les enseignants 2 et 3 ont recours à une variété de textes, contrairement à l'enseignant 1 qui utilise surtout des textes informatifs (« *Je n'utilise pas de petits livres étant donné qu'on est en 6e année, ni des romans, c'est gros. Moi, c'est des textes. Surtout informatifs !* »). L'enseignant 1 mentionne que « *dans sa classe, c'est comme les groupes alimentaires, faut toucher à peu près à tout. On goûte à tout. On va explorer les textes informatiques, des textes poétiques, des romans, des récits, des contes. On a vu la légende* ».

Puis, les enseignants ont répondu en détaillant particulièrement les stratégies d'enseignement auxquelles ils ont recours. L'enseignant 1 stipule, « *Nous, on a intégré (dans l'école) une ligne directrice de l'enseignement des stratégies* ». À titre d'exemple, l'enseignant 1 mentionne, « *Je leur ai appris également à prendre des notes* ». L'enseignant 2 déclare préciser son intention de lecture et la garder à l'esprit, « *Je leur ai dit : quand tu lis, tu joues un peu au détective et c'est ça qui est important* », mais aussi faire exercer une attention particulière aux élèves sur les illustrations et les légendes. De son côté, l'enseignant 3 fait allusion au regroupement et à l'importance du partage et fait ressortir comme stratégie la consultation de matériel documentaire provenant de plusieurs sources (scolaires et extrascolaires) grâce à des périodes à la bibliothèque.

Les stratégies de compréhension de la lecture sont peu représentées. Cependant, l'enseignant 2 explique insister sur la nécessité de recourir à la famille de mots en cas de difficulté de compréhension, « *C'est la morphologie du mot (progéniture). Qu'est-ce qu'on a dedans ? Et bien on a le gène qui fait que tu ressembles à tes parents et qu'on peut prouver que c'est ton père par exemple, la génétique. Il est dedans. On l'écrit, on le décortique, on l'analyse, on est capable d'aller chercher* ».

4.1.2 La place de la compréhension en lecture en classe

La deuxième question de l'entrevue était celle-ci : *Quelle place y occupe la compréhension de lecture ?* En réponse cette question, les enseignants ont axé leurs réponses sur des points se référant aux stratégies d'enseignement. L'enseignant 1 déclare que « *Ah, mon Dieu ! Ça m'en prend de la place. Je pense que c'est la plus grande place que ça peut prendre dans l'enseignement* ». L'enseignant 3 tire au mieux profit de leurs interactions et donne en exemple le fait que « *Seul, cela n'a pas le même impact que de placer à deux, de composer à deux, puis de venir partager à tout le monde ensemble qu'est-ce qui en était* ». Cette réflexion demande à être mise en contexte, car tout au long de sa réponse l'enseignant 3 nous a expliqué que dans sa classe la compréhension de lecture était une activité de construction de sens où s'alternent des moments de travail personnel et d'autres de travail en équipe et qu'elle privilégie les périodes de travail en commun où les élèves s'expliquaient la lecture, leurs réponses et son pourquoi ensemble.

4.1.3 La place qu'occupe l'enseignement des inférences dans la classe

La troisième question de l'entrevue était celle-ci : *Quelle place y occupe l'enseignement des inférences ?* En réponse à ces questions, les enseignants ont basé leurs réponses sur les stratégies d'enseignement de compréhension de lecture. L'enseignant 1 souligne l'importance de faire des liens, « *Il faut faire des liens pour faire une démarche claire et produire* », tandis que pour l'enseignant 2, c'est le fait de rechercher l'information. Il donne comme exemple, « *Est-ce qu'on est capable d'aller chercher l'information ? Ce n'est pas toujours en ordre.* » Quant à l'enseignant 3, il insiste sur l'importance des expressions expliquant que « *C'est sûr qu'on essaye de plus en plus... parce que c'est ça qui fait qu'on comprend ou qu'on*

ne comprend pas un texte... souvent c'est les inférences, c'est les expressions, les mots cachés (...) les pronoms » et le fait de formuler des hypothèses (prédictions) et les réajuster au fur et à mesure. Il explique « *Moi, je le fais souvent en grand groupe au niveau de la compréhension. Souvent, je leur fais lire le texte d'abord, puis on fait un retour tout le monde ensemble. (L'essentiel) c'est d'aller valider, parce qu'il peut encore avoir une mécompréhension. (...) En lecture, je travaille beaucoup avec les groupes d'experts. C'est-à-dire qu'on a un grand texte que l'on va séparer en section et je vais attribuer une section à chaque groupe qui va travailler sur cette section-là et va partager ensemble. Je fonctionne comme cela ».*

4.1.4 La part de la planification des inférences dans la classe

La quatrième question de l'entrevue était celle-ci : *Comment abordez-vous la planification d'une classe d'inférences ?* Les enseignants ont répondu en soulevant le problème du degré de différenciation de l'action pédagogique.

Tout d'abord, l'improvisation est utilisée par l'enseignant 1 : « *Mais, comme je vous dis, c'est spontané. (Les inférences) c'est plus traité en 3, 4, 5. Rendu en 6 on en a encore, mais la stratégie, c'est moins développé ».* Quant à l'enseignant 2, il explique que « *Parfois j'arrête tout et je fais une petite capsule si je vois que ça ne comprend pas. C'est la ligue de l'impro ! ».* Cette réflexion demande à être mise en contexte. L'enseignant a voulu insister sur le fait qu'il intervenait dès que le besoin s'en faisait sentir et qu'il déviait parfois du cours de sa leçon pour renforcer des connaissances floues. L'enseignant 3 illustre sa pratique : « *Je planifie l'enseignement des stratégies de lecture, mais, au niveau des inférences, je pense que j'y vais plus quand ça survient. Mais comme aujourd'hui, j'ai préparé. Cela fait partie de mon*

enseignement, mais je n'ai pas un temps où je m'arrête et où je me dis que je vais enseigner cette inférence ».

Ensuite, les stratégies d'enseignement s'affirment. L'enseignant 1 suscite des conflits cognitifs chez les apprenants et accompagne leur résolution : (*« Tout ce qui est métacognition, tout ce qui est au-delà pour faire des liens avec mon inférence, je le fais... L'inférence, moi, je la vois aussi (quand il faut résoudre un problème) pour faire une démarche claire et produire. (...) La lecture qu'on va faire sera toujours avec une intention d'écriture ou une tâche à l'écrit »*). L'enseignant 2 affirme que : *« Parfois je les planifie, mais pas toujours, cela va dépendre des besoins de mon groupe. Si je vois que je n'en ai pas besoin, alors je ne vais pas modéliser. Ou alors, je vais prendre un petit groupe à part et je vais leur expliquer ce qu'ils n'ont pas saisi l'année d'avant »*.

4.1.5 La place des situations d'enseignement des inférences à travers les matières

La cinquième question de l'entrevue était celle-ci : *Les enseignez-vous uniquement pendant la période de français ou bien à travers toutes les matières ?* Les enseignants ont répondu en soulevant deux des facettes de l'outil. Premièrement, Transférer ses connaissances ou la mobilisation des acquis est une préoccupation constante pour l'enseignant 2 (*« L'univers social et les sciences sont vraiment des domaines très riches, où la compréhension c'est la base »*). L'enseignant 1 est dans l'Agir et voudrait parvenir à la joute oratoire avec ses élèves et illustre son propos en spécifiant : *« Oui, j'aimerais arriver jusqu'au débat oratoire, mais c'est un processus long et difficile. Donc mes inférences, c'est dans ce domaine-là. Je ne sais pas si on peut appeler cela des inférences »*.

4.1.6 Les élèves réticents à la lecture

La sixième question de l'entrevue était celle-ci : *Que faites-vous avec les lectrices et lecteurs réticents (principalement les garçons) ?* Les enseignants ont globalement répondu qu'ils se sentaient chanceux d'avoir des élèves pour lesquels ils trouvaient toujours quelque chose de plaisant à lire. Cependant, certains traits particuliers se sont affirmés, comme l'importance de la bande dessinée chez les jeunes et l'indéniable absence de la littérature familiale.

L'enseignant 1 considère « *que l'on peut apprendre avec Astérix et Obélix entre autres, c'est toute l'histoire de l'ancienne Égypte et des Égyptiens ou Tintin.* » En revanche, il s'inquiète de ce seul mode de lecture, comme le montre cet exemple « *c'est la quantité de pages à lire qui peut faire obstacle pour un enfant qui arrive au secondaire où il y aura quatre romans imposés par année. Donc, là, s'il n'a jamais lu de romans...* »

La littérature familiale est au cœur des préoccupations de l'enseignant 2 : « *(Ils n'ont pas de littérature familiale.) La seule chose qu'ils font c'est, écran bouton, écran bouton. Parce que, les parents, j'imagine, cela les arrangeait de les voir devant ça, donc il n'y a pas grand-chose qui s'est fait à part cela chez eux. Il y a une culture familiale derrière tout cela.* »)

Quant à l'enseignant 3, pour lui « *je le sais, que ce ne sont pas tous les élèves qui sont là qui seront de bons lecteurs un jour. Puis, c'est correct parce que ce n'est pas tout le monde qui a ça comme passion de lire un roman. (Les parents), c'est des modèles. Veux veux pas, si les enfants ne les voient pas lire ou lire seulement le journal, ils vont reproduire ces gestes-là.* ».

Tous les enseignants soulignent la richesse d'avoir la bibliothèque municipale au bout de la rue et considèrent que c'est un apport indéniable. L'enseignant 3 renchérit *« Puis, même qu'à partir de janvier, mes collègues ont décidé d'aller à la bibliothèque une fois aux deux semaines et, moi, je trouve important d'y aller une fois par semaine »*.

En guise de conclusion, nous avons demandé aux enseignants s'ils étaient des lecteurs, car selon Giasson (1990), quand tu aimes la lecture, cela influence ta façon d'aborder la lecture. L'enseignant 1 a répondu qu'il ne lisait que pour s'instruire des documents informatifs ; l'enseignant 2 a répondu qu'il aimait lire des romans historiques ; l'enseignant 3 qu'il n'était pas un lecteur assidu. Cet échange a mis fin aux entretiens qui furent suivis des observations.

4.2 L'observation : pratiques observées

Les enseignants avaient comme consigne de réaliser un enseignement sur les inférences lieu, agent, etc. afin que nous puissions rendre compte de pratiques observées dans ce contexte. Nous avons compris, une fois la recherche terminée, l'importance de ce fait et du caractère non usuel de leur praxis. Cet élément sera pris en considération dans l'analyse. Une description détaillée de chacune des praxis est présentée. Les ajouts qui se sont opérés dans la ligne « Autres », préalablement prévue seront expliqués ainsi que les observations relevées suivant l'outil COMP.A.S.

4.2.1 La description de la praxis de l'enseignant 1

L'observation de la praxis s'est déroulée sur une période allant de 10 h 05 à 11 h 05 après la récréation. Nous remarquons que l'enseignant ne répond pas spécifiquement à la consigne d'enseignement proposée. En effet, l'activité sur les expressions

concernait les inférences lexicales, mais n'était pas centrée spécifiquement sur les inférences pragmatiques (temps, lieu, etc.).

a. Le support textuel

L'enseignant 1 a choisi de faire travailler les élèves sur une activité proposée par les Éditions « À Reproduire », dont le titre est *Oncle Jasmin* (voir Appendice F). Les Éditions de l'Envolée et Éditions « À Reproduire » se spécialisent dans l'édition et la distribution de matériel pédagogique élaboré par des enseignantes et des enseignants. Cette maison publie une série de volumes en compréhension de texte comprenant les titres suivants *Lire... entre les lignes !* et *Apprivoiser l'inférence*.

b. Le développement de la praxis

— Avant l'activité

L'enseignant procède en décrivant l'activité sur le tableau numérique interactif (TNI) sur lequel la feuille est projetée en grand format. Il explique le but de l'activité sans s'attarder sur le fait qu'il faudra faire des inférences et explique que la leçon se déroulera en trois étapes : la présentation qu'il est en train d'effectuer, le travail d'une durée de 15 minutes et le retour. Il avait planifié d'effectuer l'activité intitulée *Le journal intime* disponible dans la même maison d'édition. Dans les faits, seule la première activité a été complétée.

— Pendant l'activité

L'enseignant fait lire les proverbes à deux élèves dans la classe. Ensuite, les élèves sont mis en paire mixte (une fille, un garçon) pour effectuer la tâche.

Voici un extrait des échanges réalisés autour de l'expression « Manger comme un ogre ». (voir Appendice F)

Extrait
Enseignant : <i>Est-ce manger beaucoup, manger avec appétit ou manger salement ? Ce n'est pas la même chose.</i>
Élève 1 : <i>C'est manger salement parce que Shrek est dégoûtant.</i>
Élève 2 : <i>Non, salement c'est l'expression « manger comme un cochon ».</i>
Enseignant : <i>Le cochon n'a pas de pores pour respirer. Il se roule dans la boue pour se rafraîchir, d'où l'expression. Nos expressions sont tirées de la ferme ; or nous sommes des citadins et nous avons perdu cette notion.</i>

L'expression « Il ventait à écorner un bœuf » a été commentée en cherchant le radical du verbe « Écorner » et pour l'expression « J'en avais déjà plein les jambes », l'enseignant fait lever un élève et lui fait montrer ses jambes. Puis, il donne d'autres expressions comme « mettre les pieds dans le plat » et « en avoir plein le dos ». Dans les deux cas, l'enseignant prend garde à ne pas sortir du contexte de la praxis, c'est-à-dire du sens des expressions, et crée des images mentales.

Enfin, en ce qui concerne la dernière expression « Les deux bras me sont tombés », l'enseignant mime la scène de l'expression antonyme « Prendre son courage à deux mains ». Il retrousse alors ses manches en effectuant une mimique significative et en expliquant que « Les deux bras me sont tombés » exprime le contraire. L'enseignant conclut en ramassant les copies et en insistant sur le fait que comprendre les expressions est important pour le secondaire.

— Après l'activité

La séquence de travail oscille donc entre le travail en équipe de deux et la rétroaction détaillée en grand groupe.

L'enseignant fait remarquer à la classe que les expressions sont en caractères gras, et que cela facilite les choses et que la ponctuation est un signe révélateur. Il évoque également que la comparaison est exprimée par le mot « comme », puis nuance son propos en graduant des expressions.

4.2.2 La description de la praxis de l'enseignant 2

L'observation de la praxis s'est déroulée de 13 h 30 à 14 h 25. Nous remarquons que la consigne d'enseignement est respectée. L'exercice demande de trouver des inférences de temps et de lieu.

a. Le support textuel

L'enseignant a choisi de travailler sur un texte de Francine Pelletier intitulé « *Au milieu des étoiles* » (voir Appendice G) tiré du manuel transdisciplinaire *Cyclades*, paru chez Modulo Éditeur. L'activité est issue du Guide-activités à reproduire A.

b. Le développement de la praxis

— Avant l'activité

L'enseignant procède en décrivant l'activité sur le tableau numérique interactif (TNI) sur lequel l'activité est projetée en grand format. Il explique clairement son but de « trouver des inférences » et que la leçon se déroulera en trois étapes : la présentation qu'il est en train d'effectuer, le travail d'une durée de 15 minutes et le retour. L'enseignant évoque l'auteur, l'illustrateur, et la comparaison avec d'autres illustrations, amorce la formation d'une imagerie mentale en nommant le film *Avatar*. Il parle également d'indices et de jouer au détective.

— Pendant l'activité

L'enseignant prévient ses élèves de la lecture qu'ils auront à effectuer. Les pupitres sont disposés de façon à favoriser le travail en groupe, c'est-à-dire qu'ils sont positionnés en grappe de quatre dans la classe et que les élèves se font face. Un lecteur est désigné par l'enseignant dans chaque groupe. Il est donc chargé de lire à haute voix un paragraphe tandis que la classe suit sur son livre. C'est l'enseignant qui décide de la longueur de l'extrait et interrompt les lecteurs. Nous avons remarqué que le niveau de fluidité des élèves varie. Certains semblent très à l'aise, tandis que d'autres butent sur les mots. Une fois le texte lu dans son intégralité, l'enseignant donne le départ de l'activité, que chacun effectue séparément. Quelques mains se lèvent et, au détour d'une question, l'enseignant fait remarquer à haute voix : *« Regardez le 's' du mot personnages dans l'énoncé. Cela veut dire qu'il y en a plusieurs »*. Peu après, le signal du partage des réponses est donné. Ainsi, dans chaque groupe les élèves vérifient leur réponse, question par question. Nous notons que cela donne lieu à une légère agitation. Les élèves s'impliquent et veulent défendre leur point de vue. L'enseignant intervient encore et signifie que le moment de la correction est venu. Les élèves cessent leur discussion.

— Après l'activité

La rétroaction se fait en grand groupe. Un élève est chargé d'écrire les réponses sur le TNI. Les inférences de temps, de lieux et de personnages sont trouvées. L'enseignant n'a pas le temps d'effectuer de rétroaction sur le deuxième exercice.

4.2.3 La description de la praxis de l'enseignant 3

L'observation de la praxis se déroule sur une période allant de 9 h 45 à 10 h 45. La consigne est respectée. Le texte contient des inférences de temps, qui ne sont pas clairement identifiées en tant que telles.

a. Le support textuel

L'enseignant 3 a choisi de faire travailler les élèves sur un texte proposé par les Éditions « À Reproduire » (www.envolee.com), dont le titre était *Le journal intime* (voir Appendice H). À la suite d'une lettre débutant par « Cher journal, » onze questions se succèdent.

b. Le développement de la praxis

— Avant l'activité

Le début de cette leçon donne l'occasion d'une mise en scène. L'enseignant prend un élève à part et chuchote à son oreille, comme s'il s'agissait d'un jeu. Puis, il fait de même avec une élève. Il demande en fait aux deux élèves de se partager la lecture du texte choisi. Nous comprenons que la raison de cette approche est due au fait que l'enseignant veut mettre en œuvre la réflexion de la classe afin de déterminer si le texte a été écrit par une fille ou par un garçon. Il s'agit d'ailleurs de la première question.

— Pendant l'activité

Les élèves sont invités à répondre seuls aux questions sur une période d'une dizaine de minutes ; puis ils discutent de leurs réponses en groupes de 2 ou 3 pendant une autre dizaine de minutes ; il s'en suit un retour en grand groupe.

— Après l'activité

Le retour se déroule au rythme des questions pour lesquelles une validation de réponse est obtenue, par exemple dans la question faisant référence à l'auteur présumé du journal.

Voici un extrait des échanges réalisés autour de la question : « La personne qui écrit dans ce journal est-elle un garçon ou une fille ? Quels indices te permettent de penser cela ? » (voir Appendice H).

Extrait
Enseignant : <i>Qui est l'auteur de ce journal ?</i>
Élève 1 : <i>Une fille, il y a un e au participe passé</i>
Élève 2 : <i>C'est normal, c'est les filles qui écrivent leur journal intime !</i>

En ce qui concerne l'explication de la réponse de la question 6 : « Quelle journée se déroule cette histoire ? Qu'est-ce qui t'amène à penser cela ? » (voir Appendice H).

L'enseignant exprime les difficultés rencontrées : « *C'est très difficile pour eux de comprendre quand le journal a été écrit, d'après ce qui est écrit dans le texte : Je me console en pensant que demain c'est la fin de semaine ! En plus, il manque un mot à cette question. Ce n'est pas : Quelle journée se déroule cette histoire, mais : À quelle journée se déroule cette histoire ? Un simple mot et tout change. »*

4.2.4 L'ajout de la colonne « Autres »

Une case « Autres » avait été prévue dans notre grille afin de noter des comportements utilisés par les enseignants que nous n'avions pas répertoriés. Durant la prise de données, nous constatons que les trois enseignants développent des stratégies d'enseignement semblables.

- Approche : Avant (titre, auteur — contexte) ; pendant (illustrations, forme du texte) ; après (ligne du temps)
- Lecture à haute voix : enseignant ou élève

- Formulation d'images mentales ; liens avec d'autres matières ; prédictions
- Emploi des technologies de l'information et de la communication (TIC)
- Séquence : va-et-vient entre le travail en groupe et le travail individuel

Nous avons donc ajouté les stratégies décrites ci-dessus en réalisant par la suite que cet ajout de stratégies d'enseignement corroborait notre démarche initiale qui était bien bicéphale, c'est-à-dire la *description de stratégies d'enseignement et de compréhension en lecture dans un contexte d'enseignement des stratégies basées sur les inférences au 3^e cycle du primaire*.

4.2.5 La présentation des stratégies de compréhension et comportements saillants

Force est de constater que les enseignants ont fait montre d'une certaine uniformité à laquelle nous ne nous attendions pas, comme le démontrent nos grilles d'observation (voir Appendice I). Ceci a motivé la présentation des résultats sous une forme tout aussi intègre, mais plus parlante.

Les auteurs et concepteurs de l'outil COMP.A.S encouragent une lecture de leur grille basée sur une échelle de présence. Ainsi, si un comportement est observé, il est noté 1 et, s'il n'est pas observé, il est noté 0. Le chiffre 1 dans la grille signifie donc qu'un enseignant a fait montre de ce comportement ; le chiffre 2 que deux enseignants ont fait montre de l'emploi de ces stratégies et le chiffre 3, que trois enseignants ont fait montre de l'emploi de ces stratégies. Une addition simple a pu rendre compte de vision globale de notre observation. Les résultats ainsi synthétisés ont permis l'établissement d'un portrait global.

— Les résultats des observations des enseignants

Le Tableau 19 se présente comme une lecture à double entrée, c'est-à-dire qu'il se conçoit verticalement ou horizontalement. La verticale rend compte de l'occurrence des facettes sélectionnées dans l'outil durant l'observation. L'horizontale, des stratégies remarquables lors de la praxis.

Tableau 19: Les résultats des observations des enseignants

Enseignants	Processus d'intégration entre les phrases	Ig	Co	Tr	Ac
L'extraction des éléments d'informations implicites pertinents	Évoquer les liens établis par les connecteurs ou marqueurs de relation rencontrés dans le texte.	2	2	1	3
	Évoquer le lien causal évoqué malgré l'absence d'un connecteur ou d'un marqueur de relation	3	3	3	3
	Repérer les expressions, les jeux de sonorités et les figures de style (répétition, comparaison, métaphore, inversion mot-valise, onomatopée, allitération, rimes)	2	3	1	3
	Identifier les mots auxquels renvoient les pronoms, les synonymes et les autres termes substitut	2	1		2
	Identification d'un mot nouveau (inférence lexicale)	2	3	3	3
	Regrouper les éléments d'information éloignés les uns des autres	1	2	2	2
Autres	Alternance ou opposition d'éléments		2		1
	Repérer les allusions et les sous-entendus	2	2	3	3
	Approche : Avant (titre, auteur — contexte) ; Pendant (illustrations, forme du texte) ; après (ligne du temps)	3	3	3	3
Autres	Lecture à haute voix : enseignant ou élève	3	3	3	3
	Formulation d'images mentales ; liens avec d'autres matières ; prédictions	3	3	3	3
	Emploi des technologies de l'information et de la communication (TIC)	3	3	3	3
	Séquence : va-et-vient entre le travail en groupe et le travail individuel	3	3	3	3
Facettes saillantes					

De la lecture du Tableau 19 ressort plusieurs éléments que nous avons classifiés en trois catégories : les absences, la récurrence et la prépondérance.

a. L'absence

Les absences signifient que l'activation de certaines facettes de l'outil n'a pas été observée durant la mise en pratique de certaines stratégies de compréhension de lecture choisies dans les processus d'intégration entre les phrases, soit *d'Identifier les mots auxquels renvoient les pronoms, les synonymes et les autres termes substitués* en ce qui concerne la facette Transférer et *d'Alternance ou opposition d'éléments* en ce qui concerne la facette Intégrer. On peut voir qu'il s'agit d'un processus inhérent aux inférences anaphoriques, qui sont celles qui permettent de comprendre les liens entre un mot de substitution et son référent (Bianco, Coda et Gourgues, 2002 ; Fayol, 1996).

b. La récurrence

La récurrence signifie que toutes les facettes ont été activées par au moins un enseignant durant la mise en pratique de certaines stratégies. C'est le cas pour les stratégies de compréhension de lecture choisies dans les processus d'intégration entre les phrases, telles que *l'identification d'un mot nouveau ou le repérage d'expressions, de jeux de sonorités et de figures de style (répétition, comparaison, métaphore, inversion mot-valise, onomatopée, allitération, rimes)* qui permettent de faire des inférences lexicales décrites comme celle permettant de comprendre la signification d'un mot que le lecteur ne connaît pas (Makdissi, Boisclair et Sanchez, 2006).

On peut noter que les autres stratégies de compréhension de lecture choisies dans les processus d'intégration entre les phrases nourrissent les inférences de types causales (Bianco, Coda et Gourgues, 2002 ; Fayol, 1996) qui permettent de comprendre le lien

de causalité implicite entre plusieurs évènements, comme : *Évoquer le lien causal évoqué malgré l'absence d'un connecteur ou d'un marqueur de relation ; Évoquer les liens établis par les connecteurs ou marqueurs de relation rencontrés dans le texte ; Regrouper les éléments d'information éloignés les uns des autres ; Repérer les allusions et les sous-entendus.*

c. La prépondérance

La prépondérance est exprimée par l'adhésion de tous les enseignants observés à la mise en pratique de la facette Accompagner, et ce, quel que soit le processus activé. Ceci est indéniable pour les stratégies d'enseignement qui ont fait l'objet d'un ajout dans la ligne « Autres » que nous avons prévu.

Seule la stratégie de compréhension de lecture choisie dans les processus d'intégration entre les phrases *Évoquer le lien causal évoqué malgré l'absence d'un connecteur ou d'un marqueur de relation* a fait l'unanimité auprès des enseignants. Ainsi les inférences causales, indispensables à la compréhension, sont renforcées.

4.3 La synthèse des résultats

De l'exposé de ces résultats se dégagent plusieurs constatations. La toute première est que les enseignants semblent avoir circonscrit les tenants et les aboutissants de cette leçon commandée, ce qui nous le répétons est une entrave à une observation en contexte libre d'une compréhension de lecture. La deuxième est la relative rareté de l'utilisation de stratégies d'enseignement de compréhension de lecture. En revanche, les stratégies d'enseignement sont largement exploitées.

En ce qui concerne les stratégies d'enseignement sur les inférences, certaines se sont démarquées, vraisemblablement portées par les activités choisies par les enseignants : *Repérer le lien causal évoqué malgré l'absence d'un connecteur ou d'un marqueur de relation, Identification d'un mot nouveau (inférence lexicale), Identification d'un mot nouveau (inférence lexicale), Trouver les expressions, les jeux de sonorités et les figures de style (répétition, comparaison, métaphore, inversion mot-valise, onomatopée, allitération, rimes).*

On a pu noter que l'enseignant 1, bien qu'il présente une activité liée à la langue, demeure ancré dans sa démarche visant la lecture pour apprendre. Seul l'enseignant 2 évoque l'importance du vocabulaire. L'enseignant 3 parsème sa pratique de quelques repères grammaticaux. Cependant, son approche relève d'une vision fonctionnelle. À aucun moment, les enseignants ne reviennent à la définition des inférences et leur raison d'être. Nous en voulons pour preuve que la consigne demandée n'a été respectée que par l'enseignant 2.

Nous pouvons déterminer de plus, au terme de la présentation des résultats, que les facettes saillantes concernant les stratégies d'enseignement sont : « Accompagner » et « Construire ». Les facettes « Intégrer » et « Transférer » viennent ensuite.

Munis de ces résultats, nous allons pouvoir maintenant rendre compte de l'atteinte de nos deux objectifs et formuler une réponse à la question de recherche. Ensuite nous concluons.

CHAPITRE V

INTERPRÉTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION

Dans le cadre de ce chapitre, une interprétation et une discussion des résultats obtenus sont réalisées. Les objectifs de cette recherche sont d'interviewer les enseignants sur leurs pratiques entourant l'enseignement des inférences et les observer durant une praxis de compréhension de lecture basée sur les inférences du troisième cycle du primaire ainsi que d'analyser les propos recueillis lors d'entretiens et les observations réalisées durant la praxis afin de décrire les stratégies d'enseignement et les stratégies en compréhension de lecture basées sur les inférences: **Comment les enseignants enseignent-ils à leurs élèves de troisième cycle du primaire à comprendre les inférences ?** Nous interprétons donc nos résultats en gardant à l'esprit la problématique et en nous référant au cadre théorique et conceptuel.

Au cours du chapitre précédent, nous avons décrit les résultats obtenus par le truchement des pratiques déclarées et des pratiques observées. Nous analyserons maintenant les résultats de notre observation en les commentant. Toutefois, nous aimerions en préambule souligner l'efficacité de l'outil d'observation COMP.A.S. Il fut en effet, tant pratique, qu'aisé et efficace. La simplification de la grille que nous avons mise au point, loin de minimiser sa capacité à lire les pratiques enseignantes, a permis de rassembler l'étendue des diversités enseignantes. Il ne fait pas de doute que les portraits des praticiens obtenus grâce à la grille reflètent le plus fidèlement possible nos observations et offrent un ancrage solide à nos conclusions

5.1 L'objectif 1

Rappelons que la nature de l'objectif 1 est double puisqu'il s'agit *d'interviewer les enseignants sur leurs pratiques entourant l'enseignement des inférences et les*

observer durant une praxis de compréhension de lecture basée sur les inférences du troisième cycle du primaire. Au regard de cette complexité, l'importance de la pertinence des questions posées et des critères choisis pour l'observation est cruciale.

5.1.1 Les questions d'entretien

Les questions de l'entretien dirigé étaient au nombre de six (voir Appendice B). L'entretien a été construit afin de dresser un portrait du ressenti des enseignants sur les interactions entre différentes composantes intervenant dans une situation d'enseignement, en l'occurrence celle des inférences en compréhension de lecture.

Afin d'isoler ces interactions, nous présentons le Tableau 20 des réponses des enseignants suivant l'instrument COMP.A.S. Par ce moyen, nous cherchons premièrement à analyser les réponses suivant des composantes longuement expliquées dans le cadre théorique et conceptuel, et deuxièmement à offrir aux deux outils que sont l'entretien et la grille, un dénominateur commun qui permettra de les comparer.

Au regard de la présentation qui s'est tenue dans le troisième chapitre, dit méthodologique, une classification des réponses des enseignants a été analysée, suivant les descriptifs des facettes de l'instrument COMP.A.S.

Ainsi, la facette « Intégrer » se penche sur les déclarations visant à montrer que « l'enseignant propose des tâches à l'apprenant pour qu'il fasse des liens entre les diverses choses à apprendre. L'enseignant aide l'apprenant à établir des liens entre ses savoirs et à les mettre en perspective d'utilisation ultérieure. »

La facette « Construire du sens » s'attarde sur les propos visant à démontrer le soin de l'enseignant à planifier « des activités orientant l'apprenant vers des buts d'apprentissage et de production et pas uniquement des buts de réussite ».

En ce qui concerne la facette « Transférer ses connaissances », il faut que l'enseignant déclare « aider l'apprenant à se préparer à mobiliser ultérieurement les acquis en anticipant la façon dont il va pouvoir exploiter les atouts et neutraliser les freins de la situation de transfert ».

Enfin, la facette « Accompagner » doit s'illustrer dans les discours de l'enseignant sous la forme d'un soutien tendant vers « la motivation de l'apprenant, lui fait confiance et se fait confiance. L'enseignant aide l'apprenant à assumer l'incertitude des situations ouvertes de résolution de problèmes que ce soit en montrant comment faire, en encourageant, entraînant, aidant, appuyant, puis opérant un retrait graduel ».

Afin de simplifier la lisibilité du Tableau 20, le chiffre 1, 2 ou 3 est attribué à l'enseignant concerné.

a. Tableau 20 : Les réponses des enseignants classifiées suivant l'instrument COMP.A.S

Enseignants	Intégrer	Construire	Transférer	Accompagner	Facettes
Question 1 (Équilibre de la littérature)	C'est incroyable, ce qu'ils sont capables d'aller chercher quand ils ont appris à faire des liens avec leurs connaissances antérieures. (2)	L'intention première c'est, puisqu'ils sont en 6 ^e année, d'une part de bien les préparer à l'examen du ministère et de l'autre de les préparer aux études supérieures... le secondaire. (1)	Être capable de se l'approprier (pour favoriser le transfert). (2)	Je leur ai appris également à prendre des notes. (1)	4
Question 2 (la compréhension de lecture)		C'est d'aller valider. (3)		(On les incite à lire tout le temps...) A l'exception des périodes de lecture autonome où ils peuvent lire ce qu'ils veulent. Ils peuvent choisir un roman ou une bande dessinée ou emmener des livres de la maison. (1)	2
Question 3 (internalisation dans la situation d'enseignement)			(Je ne planifie pas beaucoup parce que...) Ce groupe-ci il est très fort en Opérer. Ils opèrent d'une façon splendide. Ils sont très forts. Presque pas d'erreurs. (1)	Modéliser, c'est faire avec eux. (2) Je pense à l'élève allophone, aux élèves qui ont une difficulté au niveau du vocabulaire. (3)	2
Question 4 (place des inférences)	L'univers social et les sciences sont vraiment des domaines très riches où, la compréhension c'est la base. (3)			Si je vois que je n'en ai pas besoin, alors je ne vais pas modéliser. Ou alors, je vais prendre un petit groupe à part et je vais leur expliquer ce qu'ils n'ont pas saisi l'année d'avant. (2)	2
Question 5 (place dans toutes les matières)		C'est peut-être aussi analyser plusieurs stratégies pour le même but. (2)		Quand vient le temps où la situation, peu importe que ce soit en mathématiques ou en français, où la tâche est énorme et où on gère beaucoup d'informations en même temps, là il faut les segmenter et ils ne sont pas habitués. (1)	2
Nombre de questions activées par facette	2	3	2	5	

NB : La question 6 n'a occasionné aucune activation.

Le Tableau 20 se présente comme une lecture à double entrée, c'est-à-dire qu'il se conçoit verticalement ou horizontalement. La verticale rend compte du nombre de facettes activées par la question pendant les entretiens. L'horizontale, du nombre de questions activées par facette lors des entretiens.

Nous avons appliqué au Tableau 20 le même traitement qu'au Tableau 19 (voir p. 77). Une addition simple a pu rendre compte d'une vision globale de notre analyse. Ainsi synthétisés, ils offrent une analyse qui permet l'établissement d'un portrait global.

Le nombre de questions activées par facette est stable, c'est-à-dire de 2 sur 4. Il s'agit des questions portant sur la place des inférences dans la compréhension de lecture et celles sur la place des inférences dans toutes les matières d'enseignement ainsi que sur l'intentionnalité de traiter des inférences. La première question sur la littératie obtient un score quasi maximal de 5 sur 6. Les enseignants n'ont activé aucune facette concernant la question 6 portant sur les lecteurs réticents. Nous le comprenons comme leur manque de solutions concrètes.

Le nombre de facettes activées par question décrit une situation fortement nuancée. En effet, les facettes « Intégrer » et « Transférer » ont un score bas de 2 sur 6, tandis que « Construire » se situe légèrement plus haut à 3 sur 6 et qu'« Accompanyer » obtient un haut score de 5 sur 6.

On peut noter que l'enseignant 1 et l'enseignant 2 ont activé toutes les facettes. L'enseignant 3 a activé trois facettes sur quatre, faisant de la facette « Transférer » un laissé pour compte et usant d'un certain laconisme pour « Construire ».

Aux vues de ces informations, nous pensons tout d'abord que les questions spécifiques sur les inférences sont celles pour lesquelles les enseignants ont le moins

développé leur approche. Les questions portant sur les stratégies d'enseignement ont été largement commentées. De plus, les enseignants n'ont activé aucune facette concernant la question 6 portant sur les lecteurs réticents.

5.1.2 Les observations

L'observation a été construite afin de dresser un portrait des interactions entre les différentes composantes intervenant dans une situation d'enseignement, en l'occurrence celle des inférences en compréhension de lecture. Tel que nous l'avons expliqué dans la méthodologie, l'instrument d'observation est une grille à deux entrées, celle des processus d'intégration entre les phrases relatifs aux stratégies de compréhension de lecture et celle de l'outil COMP.A.S qui dispose de stratégies d'enseignement décortiquées en quatre facettes.

Les résultats du Tableau 18, soit les résultats des observations des enseignants, montrent que la facette « Accompagner » est plus représentée que les autres. « Construire » est légèrement derrière. « Intégrer » et « Transférer » suivent avec une sous-représentation de « Transférer ». Les enseignants accompagnent leurs élèves dans le processus de résolution de problème que sont les inférences, ils les motivent et les soutiennent. Cependant, il leur est plus difficile de les faire mobiliser leurs acquis.

Comme nous l'avons déclaré dans les chapitres précédents, nous avons prévu dans notre grille une case « Autres ». Ce que nous n'avons pas prévu en revanche, c'est que nous devrions rajouter les mêmes stratégies pour les trois enseignants. Nous l'expliquons par le fait que l'école est en réflexion sur l'implantation d'une politique de lecture uniformisée selon les travaux de Cartier. Cependant, ce qui demeure le plus

remarquable est sans doute la versatilité de l'outil COMP.A.S, qui nous a permis de rajouter ces cinq stratégies sur place avec une grande facilité puisque les critères d'observation véhiculés par les facettes sont en fait si représentatifs de la pratique enseignante que tout ajustement est mineur.

— *Le type d'inférences mises en exergue lors de l'observation*

Le Programme de formation de l'école québécoise demande aux enseignants de troisième cycle que leurs élèves soient en mesure de faire des liens entre des informations contenues dans le texte pour créer une information nouvelle (inférence logique) et de déduire une information sous-entendue (inférence pragmatique) (ex. : sentiment, temps et lieux, cause/effet, problème/solution). Nous avons constaté qu'il s'agissait bien des inférences que nous avons observées.

Cependant, nous avons remarqué que les activités « toutes faites » proposées limitaient les enseignants. Ces exercices ne contenaient aucun indice de soutien, de progression, d'autorégulation. L'enseignant lui-même n'en a proposé aucune. À cause de cela, le processus des inférences manque de transparence et reste assez mystérieux. Soutenu par Cartier, le sous-comité de français de la Montérégie s'est penché en juin 2006 sur les *Stratégies de lecture, deuxième et troisième cycles du primaire* et propose un portfolio de stratégies de lecture, avant, pendant, après, mises sous forme de tableaux et destinées à l'élève (Proulx *et al*, 2006).

La description des stratégies enseignantes est une tâche complexe. Tout au long de la recherche, nous nous sommes efforcés de mener cette tâche grâce à deux angles : le dire des entretiens et le voir des observations. Il nous apparaît que seule la confrontation entre ces deux approches mènera vers un portrait réaliste.

5.2 L'objectif 2

Rappelons que la nature de l'objectif 2 est *d'analyser les propos recueillis lors d'entretiens et les observations réalisées durant la praxis afin de décrire les stratégies d'enseignement et de compréhension de lecture basées sur les inférences.*

Avant d'aller plus loin, il faut établir que les enseignants font preuve de lucidité sur leurs pratiques. Toutefois, nous allons détailler la comparaison entre les pratiques déclarées et les pratiques observées ainsi qu'avec les modèles présentés dans le cadre théorique et conceptuel.

5.2.1 La comparaison entre les pratiques déclarées et les pratiques observées

L'utilisation d'un système de décortication des stratégies enseignantes par les facettes de l'outil COMP.A.S a permis de mettre en exergue la faiblesse de l'aspect « Transférer ».

Ainsi, la facette « Transférer » illustre l'aboutissement de l'acquisition de la compétence. « L'enseignant aide l'apprenant à se préparer à mobiliser ultérieurement les acquis en anticipant la façon dont il va pouvoir exploiter les atouts et neutraliser les freins de la situation de transfert. L'enseignant propose des matériaux (voir ressources externes) similaires à ceux utilisés dans les situations de transfert. L'enseignant fait exercer progressivement les savoir-faire dans des situations qui ont une part d'inédit, de nouveauté, de surprise » (Parmentier et Paquay, 2001, p. 9). Alors que les élèves de troisième cycle sont des élèves de secondaire en devenir, ce manque est inquiétant. S'ils ne sont pas capables de transférer leurs acquis, leur compréhension s'en trouve émoussée.

En effet, selon Jones (1983) le manque de compétences suffisantes des élèves pour lire les textes les voue à l'échec dès le départ. Ciborowsky (1998) renchérit en remarquant que le manque de capacité à faire les liens entre les idées contenues dans un texte, pénalise d'autant plus les élèves du secondaire qui doivent acquérir de nouvelles connaissances avec lesquelles ils ont peur familier par la lecture.

Quant à la facette « accompagner », sa suprématie souligne le travail de l'enseignant qui encadre les élèves dans la progression de leurs apprentissages. Il est donc normal que cet aspect soit ressorti tant dans les pratiques déclarées que dans les pratiques observées.

5.2.2 La comparaison avec les modèles présentés dans le cadre théorique et conceptuel

Une présentation non exhaustive de différents modèles d'enseignement des inférences a trouvé sa place dans le cadre théorique et conceptuel de cette recherche. Il est apparu intéressant de comparer les résultats obtenus lors des entretiens et des observations aux descriptions de ces modèles afin d'affiner notre propos.

Tableau 21 : Comparatif entre les modèles énoncés, les pratiques observées et les pratiques déclarées.

Stratégies	Auteurs	Enseignants	
		Déclaration	Observations
Grader les questions sur le texte jusqu'à parvenir à l'autonomie réflexive de l'élève	Reutzel et Hollingsworth (1993) Zwiers (2010)	non	non
Grader le questionnement métacognitif de l'élève jusqu'à parvenir à son l'autonomie	Marzano (2010) Thornley, Selbie et McDonald (2011) Zwiers (2010)	non	non
Poser des questions qui provoquent un débat et qui mènent à une compréhension approfondie	Zwiers (2010)	oui	non
Découper la lecture en trois temps	Demers (2009) Zwiers (2010)	oui	oui
Lire un passage et poser une question d'inférences	Holmes (1983) Zwiers (2010) Thornley, Selbie et McDonald (2011)	oui	oui
Chercher les indices	Holmes (1983) Zwiers (2010) Thornley, Selbie et McDonald (2011)	oui	oui
Vérifier les indices	Holmes (1983) Poindexter et Prescott (1986) Zwiers (2010) Thornley, Selbie et McDonald (2011)	oui	oui

Faire émettre une hypothèse	Holmes (1983) Poindexter et Prescott (1986) Pressley (2002) Zwiers (2010) Thornley, Selbie et McDonald (2011)	oui	oui
Identifier les mots clefs	Holmes (1983) Zwiers (2010)	oui	oui
Porter un jugement final	Holmes (1983) Zwiers (2010)	oui	oui
Formuler les questions de types oui-non et y répondre	Holmes (1983)	non	non
Validation des hypothèses par l'enseignant	Poindexter et Prescott (1986) Reutzel et Hollingsworth (1993) Holmes (1983)	oui	oui
Le rappel des idées essentielles	Poindexter et Prescott (1986) Zwiers (2010)	non	non
Recherche du sens d'un mot	Holmes (1983) Poindexter et Prescott (1986) Reutzel et Hollingsworth (1993) Zwiers (2010) Thornley, Selbie et McDonald (2011)	oui	oui

Image mentale	Zwiers (2010)	oui	oui
Modéliser des questions pouvant être posées par les lecteurs et expliquer clairement de quelle manière les connaissances du lecteur peuvent appuyer leurs inférences	Zwiers (2010)	non	non
Établir des buts de lecture précis.	Zwiers (2010)	non	non
Étayage	Reutzel et Hollingsworth (1993) Zwiers (2010)	oui	oui
Organisateurs graphiques	Zwiers (2010)	non	non
Produire des résumés pour aider à la compréhension	Cébe, Goigoux et Thomazet (2008) Zwiers (2010)	non	non
Importance des textes informatifs	Thornley, Selbie et McDonnald (2011)	oui	oui

Tout d'abord, aucun hiatus n'a été relevé entre les pratiques déclarées et les pratiques observées. (*Poser des questions qui provoquent un débat et qui mènent à une compréhension approfondie* a été annoncé comme un projet par l'enseignant 1 et certes, non observé. Mais, une seule période d'observation n'aurait pas été suffisante, à moins de n'observer que la finalité de cet aspect, comme le débat en lui-même). De plus, aux vues de toutes les réponses positives qui jonchent le Tableau 21, nous pouvons dire que les enseignants en font beaucoup. Cependant, nous nous attarderons sur les modèles qui sont utilisés et ceux qui ne le sont pas.

Il ressort de cette analyse que les enseignants se réfèrent principalement aux modèles de Holmes (1983), Poindexter et Prescott (1986) et Reutzel et Hollingsworth (1993). Ces modèles sont présentés par Giasson (1990). Il s'agit de modèles centrés sur le questionnement et sa validation. On note que l'importance d'utiliser des textes informatifs a fait son chemin dans le corps enseignant (Thornley, Selbie et McDonald, 2011) au détriment du roman et de l'album. Remarquons que seules les inférences nécessaires à la compréhension ont fait l'objet d'une attention particulière d'où l'absence de développement d'imaginaire en s'inspirant de phrases et d'idées véhiculées par d'autres personnes plus ou moins semblables à soi (Proulx *et al*, 2006, p. 8).

Ainsi, les recherches récentes sur le sujet des stratégies de compréhension de lectures basées sur les inférences, certes fondées sur ces précurseurs, ne sont donc pas encore appliquées ou connues.

5.3 La réponse à la question de recherche

À la suite des recherches menées dans le but d'élaborer le cadre théorique et conceptuel de cette étude, aux entretiens et aux observations réalisées avec le concours des enseignants, aux analyses effectuées par le prisme de l'outil COMP.A.S, nous pouvons répondre à la question **Comment les enseignants enseignent-ils à leurs élèves de troisième cycle du primaire à comprendre les inférences ?**, et dresser une *description de stratégies d'enseignement et de compréhension en lecture dans une praxis basée sur les inférences au 3e cycle du primaire*.

Premièrement, les enseignants ont fait preuve de constance en faisant pendant les observations ce qu'ils avaient annoncé pendant les entretiens.

Deuxièmement, à travers toutes les données, la prédominance des facettes « Accompagner » est apparue, ainsi que la faiblesse de la facette « Transférer ».

Un an avant le Renouveau pédagogique, Tardif (1999) définissait le transfert des apprentissages comme les stratégies cognitives auxquelles recourent les élèves qui transfèrent et insistait sur des pratiques pédagogiques et un environnement scolaire souhaitables orientés vers le développement de compétences. Selon lui, la motivation et l'autorégulation des stratégies garantissaient une optimisation de la capacité à transférer des élèves. Il prônait des changements nécessaires dans l'organisation scolaire, dénonçait le cloisonnement du curriculum en disciplines.

À la lumière de ces informations, le constat est assez paradoxal. « Transférer » est faiblement représenté dans nos résultats. Pourtant, nous notons dans les entretiens que

l'intérêt des élèves, leur motivation, le découplage des matières d'enseignement sont des préoccupations familières pour les enseignants interrogés.

Notre analyse, à la suite de la recherche menée, est qu'un prolongement de notre travail amenant d'autres contributions sur la compréhension des inférences dans le cadre de la compréhension de lecture est souhaitable. Nous avons mis en évidence un manquement au niveau de l'instauration d'une autorégulation systématique des stratégies de lecture. Si l'accompagnement nécessaire à l'apprentissage est omniprésent, nous avons remarqué un manque global de transfert. Or, que devient la nature même de notre objet d'étude, les inférences, c'est-à-dire la capacité du lecteur à ce tricotage de sens entre les lignes, s'il n'est pas travaillé jusqu'à en faire un acquis dont le lecteur peut se servir en toute situation ?

Ainsi, du Tableau 21, comparatif avec les modèles d'enseignement des inférences, découle la constatation d'un manque d'utilisation de stratégies autorégulatrices, outils nécessaires pour effectuer un décorticage systématique de savoir-faire sur les inférences : pas de rappel des idées principales ou d'organiseurs graphiques (Zwiers, 2010), une très faible modélisation (Zwiers, 2010), une précision des buts (Zwiers, 2010), en l'espèce les inférences, insuffisante pour deux enseignants sur trois. L'aspect de l'autonomie de l'élève en est ainsi compromis. Seul questionnement est présent, mais ne répond ni à une technique de oui ou non (Holmes, 1993), ni à une gradation volontaire (Marzano, 2010 ; Thornley, Selbie et McDonald, 2011 ; Zwiers, 2010).

Éduquer est l'un des instincts les plus vieux au monde, garant de notre survie en tant qu'espèce. Conjuguant toutes les nécessités et les difficultés, l'enseignement est un mode de transmission qui appartient au monde animal au sens large (Kruger et Tomasello, 1996). Il n'est pas à douter de l'intention sincère des enseignants à transmettre le savoir-faire de l'inférence. Reste que le manque d'utilisation de ressources autorégulatrices est flagrant.

CONCLUSION

La présente recherche a été conduite dans le but de rendre compte des stratégies enseignantes sur les inférences afin de mieux cerner les pratiques exercées dans le cadre de la compétence *Lire des textes variés* au 3^e cycle du primaire. Le troisième cycle représente un tournant dans la scolarité des élèves québécois puisqu'elle est censée regrouper tous les acquis du primaire nécessaires à leur réussite au secondaire.

Au début de ce travail, nous avons déterminé deux objectifs de recherche que nous avons atteints au terme de ce mémoire :

Objectif 1 : Interviewer les enseignants sur leurs pratiques entourant l'enseignement des inférences et les observer durant une praxis de compréhension de lecture basée sur les inférences du troisième cycle du primaire.

Objectif 2 : Analyser les propos recueillis lors d'entretiens et les observations réalisées durant la praxis afin de décrire les stratégies d'enseignement et les stratégies en compréhension de lecture basées sur les inférences.

Trois enseignants ont participé à cette recherche descriptive. Ils ont tout d'abord répondu, lors d'un entretien dirigé, à six questions centrées sur leurs stratégies d'enseignement et leurs stratégies en compréhension de lecture basées sur les inférences. La première question a donné lieu à une définition de la littératie pour laquelle la lecture est pour apprendre. Différentes stratégies de compréhension de lecture ont été énumérées par les enseignants comme le vocabulaire, la prise de notes, l'échange, le matériel documentaire. La sixième question portant sur les élèves réticents à la lecture a été éludée.

Afin d'atteindre le deuxième aspect de notre premier objectif, il nous a fallu adapter l'outil COMP.A.S. Cet instrument, créé afin d'« analyser des situations d'enseignement/apprentissage et les projets préparatoires des séquences d'enseignement en vue de mettre en évidence les “ingrédients” susceptibles de favoriser la construction de compétences par les apprenants (Parmentier et Paquay, 2002, p. 1) » semblait s'adapter aux besoins de notre problématique. Nous avons élaboré une grille d'observation contenant huit indices (Évoquer les liens établis par les connecteurs ou marqueurs de relation rencontrés dans le texte ; Évoquer le lien causal évoqué malgré l'absence d'un connecteur ou d'un marqueur de relation ; Repérer les expressions, les jeux de sonorités et les figures de style (répétition, comparaison, métaphore, inversion mot-valise, onomatopée, alliteration, rimes) ; Identifier les mots auxquels renvoient les pronoms, les synonymes et les autres termes substitut ; Identification d'un mot nouveau (inférence lexicale) ; Regrouper les éléments d'information éloignés les uns des autres ; Alternance ou opposition d'éléments ; Repérer les allusions et les sous-entendus) étudiables grâce au filtre de quatre facettes du modèle COMP.A.S qui intègre et articule les différentes facettes des activités d'apprentissage favorisant la construction de compétences (Parmentier et Paquay, 2002).

Ces huit indices sont des stratégies enseignantes de la compréhension de lecture définies par le MELS et ont été choisis selon l'optique du modèle des processus d'intégration entre les phrases de Giasson et regroupés sous l'égide du critère de correction de l'épreuve obligatoire ministérielle de lecture. Lors de l'observation, nous avons dû rajouter sur le moment cinq stratégies d'enseignement communes à tous les enseignants observés et non spécifiques à la compréhension de lecture (Approche : Avant (titre, auteur — contexte) ; Pendant (illustrations, forme du texte) ; après (ligne du temps) - Lecture à haute voix : enseignant ou élève - Formulation d'images mentales ; liens avec d'autres matières ; prédictions - Emploi des

technologies de l'information et de la communication (TIC) - Séquence : va-et-vient entre le travail en groupe et le travail individuel).

Les résultats inhérents à notre premier objectif sont donc très concluants puisque nous avons pu recueillir les réponses des enseignants à six questions et observer avec sagacité les comportements enseignants grâce à une grille d'observation efficace et versatile.

Notre deuxième objectif consistait en une mise en relation des pratiques déclarées et des pratiques observées.

Afin d'être à même de procéder à ce lien comparatif, nous avons dans un premier temps adapté les réponses des enseignants aux facettes de l'instrument COMP.A.S, et dans un deuxième temps établi un tableau récapitulatif des modèles d'enseignement des inférences décrits dans le cadre théorique et conceptuel avec les pratiques déclarées et les pratiques observées. Ces deux moyens nous ont permis de dégager un portrait très intéressant d'une situation enseignante qui pourtant semblait uniforme et formatée de par la politique de stratégie de lecture inspirée de Cartier, installée dans l'école. L'équipe du sous-comité de français de la Montérégie (Proulx *et al.*, 2006) a en effet travaillé avec Cartier à la suite d'un questionnaire que la chercheuse avait suscité lors des rencontres du comité. Grâce au travail accompli sur la lecture, l'équipe a pu nuancer et approfondir certaines composantes de l'acte de lire en expérimentant « la mise en place de stratégies de lecture dans des situations pédagogiques signifiantes pour les élèves de la classe » ((Proulx *et al.*, 2006, p. 3). Dans la publication de leur travail, se trouvent différents exemples de documents favorisant l'autorégulation des élèves (voir Appendice J).

Force est de constater que les résultats sont probants. Les enseignants posent un œil aguerri sur leurs pratiques et utilisent les stratégies, conscients de la nécessité de perfectionner la capacité à lire de leurs élèves. Paradoxalement, ils demeurent fragiles

et utilisent peu les ressources et les innovations de la recherche en éducation. Les faibles représentations des facettes « Intégrer » et de « Transférer » restent discutables, mais nous interpellent par rapport à la nature même de l'objet de savoir étudié, c'est-à-dire les inférences.

À la question **Comment les enseignants enseignent-ils à leurs élèves de troisième cycle du primaire à comprendre les inférences ?** nous répondons que les inférences en lecture sont une loupe braquée sur toutes imperfections inhérentes à une situation enseignante de lecture, de par leur nature complexe et subtile. Certains enseignants ne planifient pas d'enseigner les inférences et les traitent lorsqu'elles apparaissent au détour d'un texte. De plus, ils sont mal outillés en termes de matériels pédagogiques pour travailler les inférences et de matériel favorisant l'autorégulation. Pour affronter leur résolution, les enseignants ont tendance à utiliser plus de stratégies d'enseignement et moins de stratégies d'enseignement spécifiques à la lecture. Ils appliquent ce que leur formation universitaire leur a appris et leurs connaissances en matière d'inférences sont limitées.

À l'issue de notre projet, il nous incombe de nuancer nos propos en déterminant les limites de cette recherche. Celles-ci sont de deux ordres, méthodologiques et matériels.

— Les limites méthodologiques

Tout d'abord, la conception et l'utilisation de notre instrument nous ont permis de répondre aux exigences méthodologiques de notre cadre conceptuel et théorique. En revanche, le souci de la faisabilité en termes pragmatiques de prises de données nous a dicté une réduction notable des entrées. Nous avons prévu une grille ou l'éventail de stratégies enseignantes relevait dans un premier temps de la gestion de la compréhension, dans un deuxième des macroprocessus au niveau du texte et dans un

troisième des processus d'intégration entre les phrases. Seul le dernier angle fut retenu et c'est grâce à la case « Autres » que certains indices, initialement prévus puis relégués, ont finalement repris leur place au sein de la grille d'observation. Nous demeurons persuadés que ceux-ci devront faire l'objet d'un soin particulier dans un travail au caractère plus ambitieux.

Ensuite, il faut bien revenir sur l'impact du biais qui était décrit comme le « désir de plaire » dans la méthodologie. La nature de la recherche était d'observer une pratique enseignante des inférences dans un environnement naturel de compréhension de lecture. Cependant, devant les difficultés à trouver des enseignants enclins à participer à notre recherche, nous avons dû nous montrer encore plus spécifiques et reformuler notre lettre de sollicitation. Ainsi, notre lettre stipulait que l'enseignant devait présenter une situation d'enseignement portant sur l'une des classifications suivantes : lieu ; agent ; temps ; action, etc. Nous ne pouvons que nous interroger sur le biais que cette commande a pu introduire dans notre recherche.

De plus, certaines affirmations découlant de l'entretien ne sont pas faciles à observer et le temps imparti d'une période de cinquante minutes ne permettait pas à l'enseignant de montrer toute la panoplie de ses stratégies. Deux questions sont donc soulevées :

Certaines réponses étaient-elles données avec l'intention de satisfaire à nos critères ?
Certaines données sont-elles faussées ou exagérées par l'unicité de notre observation ?

Enfin, nous ne pouvons clore cette section sans faire remarquer que nous n'avons pas rencontré des enseignants typiques, mais des enseignants qui ont amorcé un processus de réflexion envers l'enseignement de la compréhension sous l'égide des travaux de Cartier. Il faut donc noter l'influence que peut avoir l'adoption d'un tel engagement. Les enseignants que nous avons observés ne sont peut-être pas aussi représentatifs de

la population enseignante que nous les pensions. La culture de l'école visitée et son engagement dans la compréhension de lecture en font peut-être un vivier sensible à l'enseignement des stratégies en marge de ce qui se fait ailleurs dans la province.

— Les limites matérielles

Avant tout, s'il est un point matériel qui attire le plus notre questionnement, il s'agit bien du nombre de nos sujets. Trois enseignants ont répondu à notre appel et ce ne fut pas pourtant faute d'avoir cherché à ouvrir la participation à notre recherche à beaucoup d'autres. Depuis le début de notre travail, il nous avait semblé que le sujet des inférences fâchait ou tout au plus inquiétait. Cependant, l'accueil qui nous a été réservé pendant nos prises de données dément tout à fait cette impression, tant et si bien que nous sommes habitées par une inquiétude légitime. Un échantillonnage si petit restreint donc la validité et la portée de nos résultats.

De plus, il aurait été préférable de multiplier les observations afin de minimiser l'impact de ce nombre restreint et de pouvoir profiter d'observations mises en contextes plus naturels.

— Les recommandations et implications pédagogiques

En conséquence, nous aimerions attirer l'attention du lecteur sur la grille d'observation réalisée selon quatre des onze critères de COMP.A.S. Cette grille est un outil exploitable par les superviseurs de stages, les enseignants et les chercheurs. Mettant en exergue la construction de compétences, elle peut servir à la préparation de séquences didactiques. La rareté des outils qualitatifs francophones, sa versatilité et maniabilité en font un atout précieux pour tout chercheur aguerri ou débutant.

Un prolongement de notre étude se profile. Fayol (2000) disait chérir l'idée d'un Bled¹¹ de la compréhension où textes et exercices se succéderaient. « Il faut parfois exercer les procédures. Nous nous condamnerions à l'impuissance si nous passions notre temps à conceptualiser. Les exercices sont nécessaires à l'automatisation des procédures. En ce sens, une école qui n'exercerait pas ne ferait pas son métier » (Fayol, 2000, p.11). Il nous semble qu'un tel outil, à l'écoute de la recherche et, offrant des textes et exercices gradués en difficulté, passant en revue tous les types d'inférences et mettant à disposition un bon nombre de stratégies d'autorégulation, seraient une aide constructive à l'enseignement des inférences.

Pour terminer, nous voudrions renchérir sur les implications pédagogiques de notre recherche. Comprendre les inférences ne relève pas du domaine de luxe intellectuel, mais d'une nécessité pour réussir une scolarité au secondaire et revendiquer une meilleure qualité de vie dans la société. En ces temps où les chiffres du décrochage scolaire sont inquiétants, nous devons nous demander si nos élèves arrivent suffisamment armés au secondaire pour comprendre ce qu'ils lisent et donc être en lice pour apprendre. Le troisième cycle est délaissé par la recherche dans le cadre de la lecture, car celle-ci se tourne vers le dépistage précoce. Or, comment aider ceux qui passent au travers des mailles du filet en décodant et en répondant aux questions littérales, mais en échouant aux trop peu nombreuses questions inférencielles posées, et ce, toutes matières confondues ? Notre travail se conclut donc dans l'incitation à engager les pédagogues dans un processus d'affirmation de l'importance de la compréhension de lecture fine et du renforcement des stratégies enseignantes où théorie et pratique se rejoignent.

¹¹ Odette (1907-1991) et Édouard Bled (1899-1996) sont un couple d'instituteurs français qui ont conçu un manuel d'exercices orthographiques et grammaticaux utilisé dans les écoles françaises et devenu si institutionnel qu'on emploie couramment le nom « Bled » comme un nom commun.

APPENDICE A
LES CRITÈRES D'ÉVALUATION DE L'ÉPREUVE OBLIGATOIRE DE
LECTURE 2013 (JUN 2013)

PREMIÈRE PARTIE – ÉPREUVE OBLIGATOIRE DE LECTURE

1 Critères d'évaluation

La correction de l'épreuve obligatoire de lecture est faite en fonction des critères du Cadre d'évaluation des apprentissages. Ces critères sont présentés dans le tableau qui suit et ils sont accompagnés de précisions qui en facilitent la compréhension.

Critères retenus pour l'évaluation de la lecture

Critère d'évaluation	Précisions
Compréhension des éléments significatifs d'un texte	<i>Extraction d'éléments d'information explicites</i> L'élève relève une ou plusieurs informations mentionnées telles quelles dans le texte.
	<i>Extraction d'éléments d'information implicites</i> L'élève trouve une signification qui n'est pas énoncée de manière littérale, mais qui est sous-entendue dans le propos de l'auteur.
	Le sens déduit est commun à la majorité des lecteurs.
Interprétation plausible d'un texte	L'élève propose une signification qui n'est pas dans le texte, pas même de manière implicite. Il crée du sens en s'inspirant du texte et en y restant fidèle. L'interprétation du texte peut varier d'un lecteur à l'autre.
Justification pertinente des réactions à un texte	L'élève établit des liens avec ses propres expériences, fait part de ses goûts ou de ses sentiments, se reconnaît dans certains aspects du texte, porte un jugement en se référant à ses valeurs, etc.
Jugement critique sur des textes littéraires	L'élève apprécie l'œuvre dans son ensemble, à l'aide d'exemples pertinents.

APPENDICE B
LE DOCUMENT DE RECHERCHE ORIGINAL

Nom de l'enseignant _____

Code de l'enseignant : _____ Date : _____

RENSEIGNEMENTS GÉNÉRAUX

1. FORMATION

.....
...

2. NOMBRE D'ANNÉES D'EXPÉRIENCE AU PRIMAIRE

.....
...

3. NOMBRE D'ANNEES D'EXPÉRIENCE AU NIVEAU ACTUEL

.....

4. ÂGE

.....
...

QUESTIONS

Date _____ heure _____

1. Décrivez ce qu'est un programme de littératie équilibré dans votre classe.
2. Quelle place y occupe la compréhension de lecture ?
3. Quelle place y occupe l'enseignement des inférences ?
4. Comment abordez-vous la planification d'une classe d'inférences ?
5. L'enseignez-vous uniquement pendant la période de français ou à travers toutes les matières ?
6. Que faites-vous avec les lectrices et lecteurs réticents (principalement les garçons) ?

LÉGENDE DE LECTURE DE LA NOMENCLATURE APPARAISSANT SUR LA GRILLE

Ig : Intégrer

L'enseignant propose des tâches à l'apprenant pour qu'il fasse des liens entre les diverses choses à apprendre.

L'enseignant aide l'apprenant à établir des liens entre ses savoirs et à les mettre en perspective d'utilisation ultérieure.

Co : Construire du sens

Des activités orientent l'apprenant vers des buts d'apprentissage et de production et pas uniquement des buts de réussite (par exemple, l'enseignant explicite la pertinence des buts d'une activité).

L'enseignant aide l'apprenant à donner du sens aux activités d'apprentissage et de production.

L'enseignant fait exercer progressivement les savoir-faire dans des situations qui ont une part d'inédit, de nouveauté, de surprise.

Ac : Accompagner

L'enseignant aide l'apprenant à assumer l'incertitude des situations ouvertes de résolution de problèmes.

- l'enseignant montre comment faire,
- l'enseignant encourage, entraîne,
- l'enseignant aide, appuie,
- l'enseignant opère un retrait graduel.

REMARQUES DIVERSES

La grille est présentée en Appendice I

APPENDICE C
LA LETTRE DE SOLLICITATION



7 septembre 2012

Madame, Monsieur,

Je suis enseignante au primaire et étudiante à la maîtrise en éducation à l'Université du Québec à Montréal sous la direction d'Annie Charron. Je m'intéresse à l'enseignement des inférences au 3^e cycle du primaire.

C'est avec un grand plaisir que je viens par la présente vous détailler mon projet qui, vous le verrez, s'aligne parfaitement avec les directives du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec, pour le troisième cycle du primaire.

Je me propose dans mon mémoire d'observer des enseignants du 3^e cycle dans une situation d'enseignement des inférences. Votre participation à mon projet vous engagerait à m'accorder :

- 1) une entrevue portant sur votre enseignement des inférences d'une durée de 30 minutes
- 2) une observation en classe sur une situation d'enseignement d'inférences* d'une durée entre 50 minutes et une heure.

* La situation d'enseignement peut porter sur l'une des classifications suivantes : Lieu; Agent; Temps; Action; Instrument; Catégorie; Objet; Cause-effet; Problème – solution ou Sentiment – attitude.

Je vous remercie, madame, monsieur, de bien vouloir prendre en considération ma demande. Je suis enchantée à l'idée de travailler avec vous. Je vous assure de mon dévouement face à ce projet qui me tient à cœur et qui explore un univers dont je me sens très proche.

Si vous avez des questions, n'hésitez pas à communiquer avec moi.

Salutations cordiales,

Magali André de l'Arc/Sauves
Étudiante à la maîtrise
magali.sauves@gmail.com
(514) 655-5874

APPENDICE D
LE FORMULAIRE DE CONSENTEMENT DES ENSEIGNANTS

Description de stratégies d'enseignement et de compréhension en lecture dans une praxis basée sur les inférences au 3^e cycle du primaire

FORMULAIRE DE CONSENTEMENT À L'INTENTION DES ENSEIGNANTS DÉSIREUX DE PARTICIPER À LA RECHERCHE MENÉE PAR MAGALI ANDRÉ DE L'ARC/SAUVES DANS LE CADRE DE SA MAÎTRISE EN ÉDUCATION

Avant d'accepter de participer à ce projet de recherche, veuillez prendre le temps de lire et de comprendre les renseignements qui suivent. Ce document vous explique le but de ce projet de recherche, ses procédures, avantages, risques et inconvénients. Nous vous invitons à poser toutes les questions que vous jugerez utiles à la personne qui vous présente ce document.

Présentation

La chercheuse, Magali André de l'Arc/Sauves, effectue une recherche de type qualitative dans le cadre d'un projet de maîtrise sous la direction de madame Annie Charron, Professeure au département de didactique, rattaché à l'Université du Québec à Montréal.

Nature de l'étude

Observation de pratiques d'enseignement d'inférences au troisième cycle du primaire.

Déroulement de la participation.

Une entrevue individuelle d'une trentaine de minutes avec les enseignants

Les entrevues seront enregistrées en audio.

Une observation d'une période (1 heure) en classe.

L'observation se fera au moyen d'une grille.

Avantages, risques ou inconvénients possibles liés à la participation.

Les bénéfices raisonnablement anticipés pour l'enseignant à sa participation au projet de recherche sont l'enrichissement de sa pratique grâce à la communication des résultats de cette description de stratégies enseignantes et celle de sa communauté professionnelle.

Il n'y a aucun risque connu lié à la participation à cette recherche.

Participation volontaire et droit de retrait

Le participant a le droit de refuser de participer à la recherche ou de mettre fin en tout temps à sa participation sans préjudice. Il peut refuser de répondre à certaines questions sans conséquence négative pour lui. Les données recueillies le concernant seront détruites lorsque le mémoire sera terminé.

Compensation financière

Aucune compensation financière ne sera envisagée ni pour la participation à la recherche, ni pour son arrêt de participation.

Confidentialité et gestion des données

Des moyens sont prévus pour dépersonnaliser les données afin de les rendre confidentielles. Chaque enseignant recevra un numéro de code connu des seules La

chercheuse conservera, pendant au moins un an après la fin du projet, la liste des participants de la recherche ainsi que leurs coordonnées, de manière à ce que, en cas de nécessité, ceux-ci puissent être rejoints rapidement

La chercheuse tient à remercier le participant dont la collaboration est précieuse pour la réalisation de la recherche. Elle joint ici ses coordonnées afin qu'elle puisse être jointe en tout temps en cas de demandes d'informations supplémentaires.

magali.sauves@gmail.com

Signatures

.....consent librement à participer à la recherche intitulée : « *Description de stratégies d'enseignement et de compréhension en lecture dans une praxis basée sur les inférences au 3^e cycle du primaire* ». J'ai pris connaissance du formulaire et je comprends le but, la nature, les avantages, les risques et les inconvénients du projet de recherche. Je suis satisfait (e) des explications, précisions et réponses que le chercheur m'a fournies, le cas échéant, quant à ma participation à ce projet.

Signature du participant, de la participante Date.....

.....

Plainte ou critique Toute plainte ou critique relativement à ce projet de recherche pourra être adressée, en toute confidentialité à Magali Sauves :
magali.sauves@gmail.com

APPENDICE E
LES TABLEAUX DE SYNTHÈSE DES RÉPONSES DES ENSEIGNANTS
QUESTION PAR QUESTION

Tableau 15 : La synthèse des réponses des enseignants pour la question 1 (Un programme de littératie équilibré)

Question 1		Enseignant 1	Enseignant 2	Enseignant 3
Définitions		C'est toujours de la lecture pour apprendre.	Qu'ils soient capables de comprendre le sens du texte.	Surtout le partage. Avoir le même discours...
Stratégies d'enseignement	Textes variés	Moi, c'est des textes. Surtout informatifs !	On va explorer les textes informatiques, des textes poétiques, des romans, des récits, des contes. On a vu la légende.	... des romans, des documentaires, des articles de journaux.
	Prise de notes	Prendre des notes.		
	Approche séquentielle	faire des cercles avant-après.		
	Cercles de lecture	On lit des romans dans les cercles.		
	Intention de lecture	L'intention d'une part de bien les préparer à l'examen du ministère et de l'autre, de les préparer aux études supérieures... le secondaire.	Tu joues un peu au détective et c'est ça qui est important.	
	Recours aux illustrations		Dans un texte informatif, il y a des photos et des petites bulles.	
	Combinaison des sources		Et un m'a dit : oui j'ai vu ça dans le film « Moins cher la douzaine » !	
	Liens avec d'autres matières		Il a bien fallu que je donne un peu de notions d'Histoire.	
	Outils de référence		on est allé vérifier cela dans le dictionnaire.	
	Famille de mots		tu ressembles à tes parents et qu'on peut prouver que c'est ton père par exemple, la génétique.	
Alternance de travail en groupe-individuel				Travailler en équipe
Matériel documentaire provenant de plusieurs sources (scolaires et extrascolaires)				On a la chance d'avoir la bibliothèque municipale.

Tableau 16 : La synthèse des réponses des enseignants pour les questions 2 (place des inférences dans la compréhension de lecture) et 3 (Intentionnalité des situations d'enseignement)

Question 2		Enseignant 1	Enseignant 2	Enseignant 3
stratégies d'enseignement	Exploiter les sources Fournir matériel documentaire plusieurs sources (scolaires et extrascolaires)	Ce n'est pas imposé. Ils peuvent emmener des livres de la maison. Mais nous, on a la chance d'avoir la bibliothèque municipale.		
	Interagir (L'enseignant utilise les apprenants pour qu'ils tirent au mieux profit de leurs interactions)			<ul style="list-style-type: none"> - Entre eux ils sont capables de s'expliquer, ils ont leur vécu du même âge et ils ont plus de connaissance en lien avec l'autre donc c'est plus facile de se comprendre. - Seul, cela n'a pas le même impact que de placer à deux, de composer à deux, puis de venir partager à tout le monde ensemble qu'est-ce qui en était.
	Faire des liens	Il faut faire des liens pour faire une démarche claire et produire.		
	Rechercher de l'information	Il va falloir apprendre à chercher des arguments.	Est-ce qu'on est capable d'aller chercher l'information, parce que ce n'est pas toujours dans l'ordre des questions.	
stratégies de compréhension de lecture	Repérer les expressions			Les expressions, le sens figuré par rapport au sens propre.
	Repérer allusions et sous-entendus			c'est de plus en plus commun au niveau de la compréhension) ... les sous-entendus.
	Formuler les hypothèses			(L'essentiel) c'est d'aller valider, parce qu'il peut encore avoir une mécompréhension (incompréhension)

Tableau 17 : La synthèse des réponses des enseignants pour les questions 4 (La place des situations d'enseignement des inférences) et 5 (La place des situations d'enseignement des inférences dans toutes les matières)

		Enseignant 1	Enseignant 2	Enseignant 3
Question 4	Stratégies d'enseignement	Accompagner L'enseignant suscite des conflits cognitifs chez les apprenants et accompagne leur résolution	Tout ce qui est métacognition, tout ce qui est au-delà pour faire des liens mon inférence, je le fais...	
	Stratégies d'ordre personnelles	Improvisation	Mais, comme je vous dis, c'est spontané. C'est plus traité en 3, 4, 5. Rendu en 6 on en a encore, mais la stratégie, c'est moins développé.	Au niveau des inférences, j'y vais plus quand ça survient. Aujourd'hui, j'ai préparé. Cela fait partie de mon enseignement, mais je n'ai pas un temps où je m'arrête et où je me dis que je vais enseigner cette inférence
		Intuition	Il faut toujours s'adapter d'un groupe à l'autre.	Cela dépend comment on est, et quelle personnalité on a, et comment on évolue. Il y en a qui sont plus cérébraux et d'autres qui sont plus visuels par exemple, selon les talents des gens et par où ils passent pour apprendre.
Question 5	Stratégies d'enseignement	Transférer ses connaissances (mobilisation des acquis)		Tout le temps, à travers toutes les matières. L'univers social et les sciences sont vraiment des domaines très riches où, la compréhension c'est la base.
		Agir L'enseigne invite l'apprenant à communiquer ses productions en préparant et réalisant des débats	Oui, j'aimerais arriver jusqu'au débat oratoire.	

Tableau 18 : La synthèse des réponses des enseignants pour les questions 6 (Les lecteurs réticents à la lecture)

Question 6		Enseignant 1	Enseignant 2	Enseignant 3
Exploiter les ressources dont le savoir de divers types	Bande dessinée	On lit tellement dans la classe d'une manière régulière et organisée que je me dis quelque part qu'ils prennent des bédés !	(...) Eux, c'est des images. Ils ne prendront pas la peine de... et ça va lire des mangas, des bédés peut-être. c'est tout. Ils ne lisent pas.	Ceux qui n'aiment pas lire ont développé le mécanisme de lire des bédés, des mangas parce qu'il y a plus d'images que de textes.
	Matériel documentaire (scolaires et extras)		On va à la bibliothèque qui est sur le coin de la rue toutes les semaines	Puis, même à partir de janvier, mes collègues ont décidé d'y (à la bibliothèque) aller une fois aux deux semaines et, moi, je trouve important d'y aller une fois par semaine.
Stratégies d'enseignement Accompagner	Littérature familiale	Si le parent me dit qu'il prend trop de bédés, peut-être... sinon, je ne vais pas jusqu'à gérer ça. J'essaye beaucoup de rattacher mes choses à la vie quotidienne	La seule chose qu'ils font c'est, écran bouton, écran bouton. Il n'y a pas grand-chose qui s'est fait à part cela chez eux. Il y a une culture familiale derrière tout cela.	Je suis convaincu que si ma rencontre de parents, je dis : qui lit un roman par mois ? C'est pas tout le monde qui va lever la main. C'est des modèles. Veux-tu pas, si les enfants ne les voient pas lire ou lire seulement le journal, ils vont reproduire ces gestes-là.
	Motivation		On a eu une motivation extraordinaire, on a eu la chance avec la bibliothèque de rencontrer un auteur. Il nous a fait une animation pour écrire des romans et on doit écrire la suite à l'histoire.	
	Plaisir	J'essaie de faire dans ma sélection de textes des choix aussi intéressants pour les garçons que pour les filles.		

APPENDICE F
LE TEXTE « ONCLE JASMIN » DES ÉDITIONS DE L'ENVOLEE ET
ÉDITIONS « À REPRODUIRE »

Oncle Jasmin

Nom _____

Oncle Jasmin habite dans une région très éloignée. Lorsqu'il parle, il fait beaucoup rire ses neveux et ses nièces, car il utilise toutes sortes d'expressions. Lis ce qu'il raconte et trouve le sens de chacune des expressions en caractères gras.

Attendez que je vous raconte ce qui m'est arrivé hier matin, **vous n'en croirez pas vos oreilles !** Je me préparais pour un rendez-vous chez mon médecin. J'ai pris ma douche en **deux temps, trois mouvements**, je me suis habillé et j'ai déjeuné. J'ai mangé **comme un ogre !** Lorsque je suis sorti, il **ventait à écorner un bœuf**. J'ai eu **toutes les misères du monde** à descendre les escaliers. En plus, la pluie s'était mise de la partie. J'avais vraiment hâte d'être rendu. Les voitures m'éclaboussaient, et même si j'étais **habillé comme un ours**, je tremblais de froid.



Enfin, quelques mètres seulement me séparaient de la porte de l'édifice. Même si j'en **avais déjà plein les jambes**, j'ai pris mon **courage à deux mains** et j'ai couru. Lorsque je suis arrivé devant le bureau de la secrétaire, **les deux bras me sont tombés** lorsque je l'ai entendu me dire : « Mon pauvre monsieur Jasmin, votre rendez-vous est demain matin ! »

Vous n'en croirez pas vos oreilles ! : _____

En deux temps, trois mouvements : _____

J'ai mangé comme un ogre ! : _____

Il ventait à écorner un bœuf : _____

Toutes les misères du monde : _____

Habillé comme un ours : _____

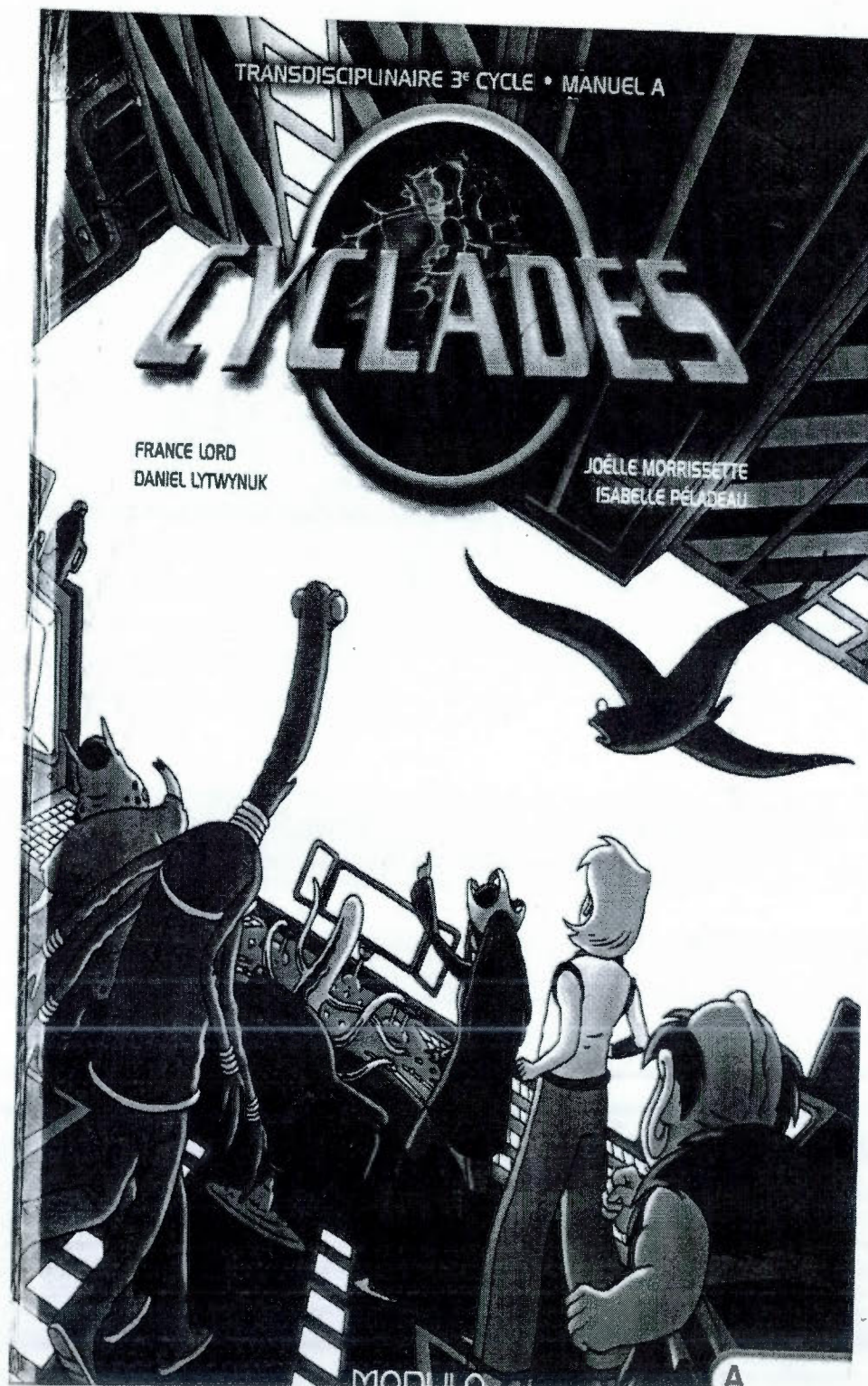
J'en avais déjà plein les jambes : _____

J'ai pris mon courage à deux mains : _____

Les deux bras me sont tombés : _____



APPENDICE G
LES TEXTES DU MANUEL *CYCLADES*



Au milieu des étoiles

Francine PELLETIER

Chapitre un

La première sensation qu'éprouve Renato quand il reprend conscience, c'est un froid intense. Comme si un liquide glacé coulait dans ses veines. Tout son corps est engourdi. Sa vue est brouillée. Couché dans son cylindre de métal, il distingue peu à peu les voyants lumineux de l'ordinateur qui a assuré le monitoring de son sommeil. Maintenant, le couvercle transparent du cylindre est ouvert. Renato sait qu'il a dormi très longtemps.

Il rassemble lentement ses idées, fait un effort pour se rappeler... Il est à bord du *Stirk III*, à destination de Dolmenia, une planète du système de Vilnius. Il se souvient vaguement qu'il a embarqué à la toute dernière minute.

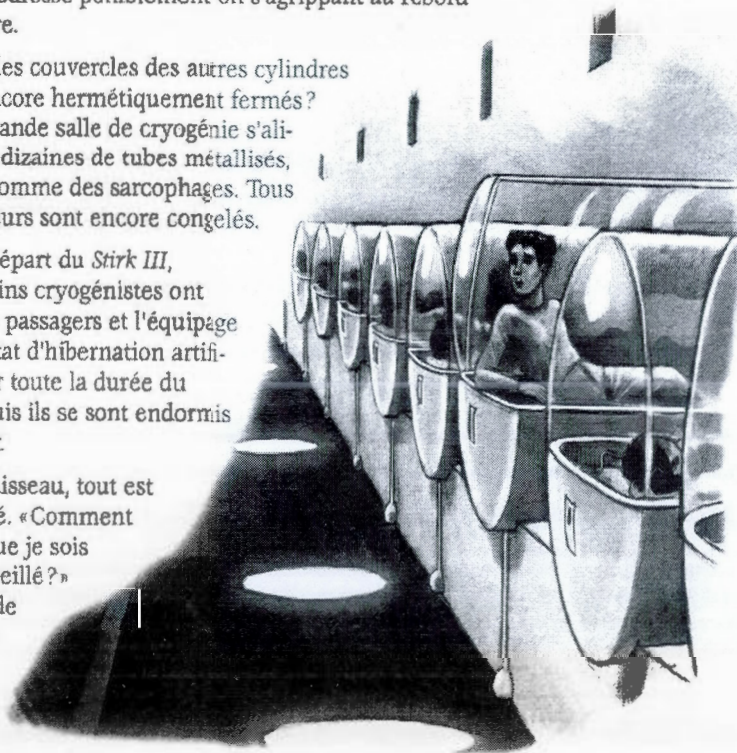
Renato retrouve lentement l'usage de ses membres engourdis. Il se redresse péniblement en s'agrippant au rebord du cylindre.

Pourquoi les couvercles des autres cylindres sont-ils encore hermétiquement fermés ?

Dans la grande salle de cryogénie s'alignent des dizaines de tubes métallisés, sinistres comme des sarcophages. Tous les voyageurs sont encore congelés.

Après le départ du *Stirk III*, les médecins cryogénistes ont plongé les passagers et l'équipage dans un état d'hibernation artificielle pour toute la durée du voyage. Puis ils se sont endormis à leur tour.

Dans le vaisseau, tout est automatisé. « Comment se fait-il que je sois le seul réveillé ? » se demande Renato.



Renato sort avec peine du tube étroit. Lorsqu'il s'est endormi, il avait des électrodes branchées sur la tête et sur la poitrine. Qui les a enlevées? Et où est Anna, sa mère?

Renato se mord les lèvres. Il se souvient qu'ils se sont beaucoup disputés, sa mère et lui, avant le départ. Pourquoi Anna tenait-elle tant à faire cet interminable voyage? Le *Stirk III* devait mettre quatre ans pour arriver à destination. Quatre ans de voyage dans la galaxie, à une vitesse supérieure à celle de la lumière. Une telle expédition ne signifiait pas seulement quitter la terre, la famille, les amis, mais changer d'espace-temps, changer de dimension...

Bien sûr, Renato aurait pu rester sur terre pendant que sa mère partait dans les étoiles. Mais ils ne se seraient sans doute jamais revus. C'est pourquoi Anna avait tant insisté pour que son fils l'accompagne dans ce «fabuleux voyage au milieu des étoiles», comme le promettait le slogan de l'agence de recrutement coloniale. «Quelle bêtise!» se dit Renato. Sur la terre, on est aussi au milieu des étoiles. Les étoiles, elles sont partout, l'Univers en est rempli! Pourquoi chercher si loin?

Renato est faible. Ses muscles se sont atrophiés durant sa longue immobilité. Et puis, il a tellement froid. Il enfle la longue tunique posée près du moniteur. C'est un vêtement ample et douillet, conçu spécialement pour ranimer les fonctions vitales du corps.

Renato frissonne. Ses pas résonnent lugubrement dans la grande salle. Ici, il n'y a pas d'autre bruit que le cliquetis des appareils. Et si tout le monde était mort? Si l'ordinateur l'avait réveillé parce qu'il est le seul survivant? Renato serre les poings. Il avance entre les cylindres, en évitant de regarder les dormeurs qu'il entrevoit sous les couvercles transparents, pâles comme des cadavres... Au bout de la salle, une lourde porte s'ouvre automatiquement.



Français

L'espace Thème 3 33

Nom : _____

Au milieu des étoiles

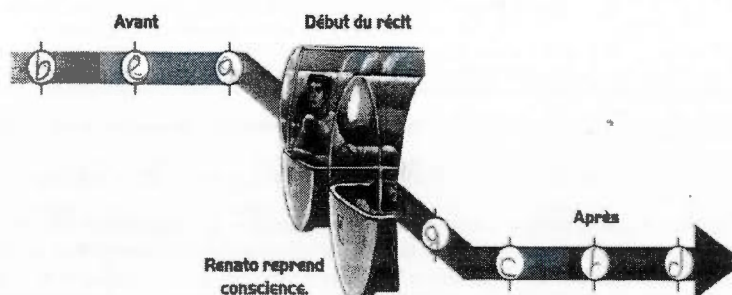


1 Inscris les grandes données du récit dans le tableau suivant.

Époque	Lieu	Personnages

2 Ce récit comporte de fréquents retours sur des événements passés, qu'on appelle des « retours en arrière » en langage cinématographique. Pour t'aider à mieux dégager la trame du récit, place chacune des situations suivantes en ordre chronologique dans la ligne du temps.

- Les médecins cryogénistes plongent les passagers dans un état d'hibernation artificielle.
- Renato se dispute avec sa mère.
- Renato s'engage dans un long couloir.
- Anna s'approche de Renato.
- On embarque Renato contre son gré dans le *Stirk III*.
- Renato entre dans une pièce qui se transforme en un écran géant.
- Renato se redresse en s'agrippant au rebord du cylindre.



APPENDICE H
LE TEXTE « LE JOURNAL INTIME » DES ÉDITIONS DE L'ENVOLEE ET
ÉDITIONS « À REPRODUIRE »

Le journal intime

Nom _____

Cher journal,

Ma patience a été mise à rude épreuve aujourd'hui... Premièrement, j'ai attendu au coin de la rue pendant au moins vingt minutes. C'était sans doute la journée la plus froide ! Je pensais vraiment être en retard à l'école. Mais non, finalement, je suis arrivée en même temps que la cloche sonnait. Ouf !



Ensuite, comme si ce n'était pas assez, j'ai oublié mon devoir d'anglais sur le coin de la table. Madame Lucie n'était pas trop contente de moi. J'ai écopé d'un devoir supplémentaire.

À la période de musique, les oreilles me bourdonnaient sans cesse. J'avais vraiment hâte que l'heure du dîner arrive. Enfin, je croyais avoir un peu de répit pendant ce temps...

MAIS NON ! J'ouvre ma boîte à goûter... Une salade de thon ! Qu'est-ce que ma mère a pensé ? Je l'ai tout de suite refermée... J'étais plus qu'enragée. Que se passait-il donc aujourd'hui ? J'ai pensé que prendre une marche m'aiderait sûrement. Eh bien non ! Je suis tombée à cause de la glace et je me suis blessée à la main gauche. Voilà qu'en plus je ne pouvais plus écrire !

L'après-midi n'a guère été plus reposant : sept fautes dans ma dictée, le ventre qui me grondait, un problème de math raté... Je suis rentrée chez moi épuisée et je devais garder mon frère. Son comportement n'a pas amélioré ma journée. Je me console en pensant que demain, c'est la fin de semaine !

- 1- La personne qui écrit dans ce journal intime est-elle un garçon ou une fille ? _____
Quels indices te permettent de penser cela ? _____
- 2- Qui est madame Lucie ? _____
- 3- Le devoir supplémentaire sera dans quelle matière ? _____
- 4- Pourquoi est-ce que ses oreilles bourdonnaient ? _____
- 5- Cette journée se déroule pendant quelle saison ? _____
Quels indices te permettent de penser cela ? _____
- 6- Quelle journée se déroule cette histoire ? _____
Qu'est-ce qui t'amène à penser cela ? _____
- 7- Pourquoi est-ce écrit : « Qu'est-ce que ma mère a pensé ? » _____
- 8- En quoi le fait de tomber empêche-t-il d'écrire ? _____
- 9- Pourquoi son ventre grondait-il ? _____
- 10- Quelle attitude a eu son petit frère ? _____
- 11- As-tu déjà eu une journée comme celle-là ? Que s'est-il passé ? _____



APPENDICE I
LES GRILLES D'OBSERVATION

Critères	Processus	Processus d'intégration entre les phrases			
		<u>Ig</u>	<u>Co</u>	<u>Tr</u>	<u>Ac</u>
L'extraction des éléments d'informations implicites pertinents	Évoquer les liens établis par les connecteurs ou marqueurs de relation rencontrés dans le texte.	✓			✓
	Évoquer le lien causal évoqué malgré l'absence d'un connecteur ou d'un marqueur de relation	✓	✓	✓	✓
	Repérer les expressions, les jeux de sonorités et les figures de style (répétition, comparaison, métaphore, inversion mot-valise, onomatopée, allitération, rimes)	✓	✓	✓	✓
	Identifier les mots auxquels renvoient les pronoms, les synonymes et les autres termes substitués	✓	✓		✓
	Identification d'un mot nouveau (inférence lexicale)	✓	✓	✓	✓
	Regrouper les éléments d'information éloignés les uns des autres			✓	
	Alternance ou opposition d'éléments		✓		
	Repérer les allusions et les sous-entendus			✓	✓

Critères	Processus	Processus d'intégration entre les phrases				
		Ig.	Co	Tr	Ac	
L'extraction des éléments d'informations implicites pertinents	Évoquer les liens établis par les connecteurs ou marqueurs de relation rencontrés dans le texte.	✓	✓	✓	✓	
	Évoquer le lien causal évoqué malgré l'absence d'un connecteur ou d'un marqueur de relation	✓	✓	✓	✓	
	Repérer les expressions, les jeux de sonorités et les figures de style (répétition, comparaison, métaphore, inversion mot-valise, onomatopée, allitération, rimes)	✓	✓		✓	
	Identifier les mots auxquels renvoient les pronoms, les synonymes et les autres termes substitués				✓	
	Identification d'un mot nouveau (inférence lexicale)	✓	✓	✓	✓	
	Regrouper les éléments d'information éloignés les uns des autres		✓		✓	
	Alternance ou opposition d'éléments		✓		✓	
	Repérer les allusions et les sous-entendus	✓	✓	✓	✓	

Critères	Processus	Processus d'intégration entre les phrases			
		<u>Ig</u>	<u>Co</u>	<u>Tr</u>	<u>Ac</u>
L'extraction des éléments d'informations implicites <u>pertinents</u>	Évoquer les liens établis par les connecteurs ou marqueurs de relation rencontrés dans le texte.		✓		✓
	Évoquer le lien causal évoqué malgré l'absence d'un connecteur ou d'un marqueur de relation	✓	✓	✓	✓
	Repérer les expressions, les jeux de sonorités et les figures de style (répétition, comparaison, métaphore, inversion mot-valise, onomatopée, allitération, rimes)		✓		✓
	Identifier les mots auxquels renvoient les pronoms, les synonymes et les autres termes substitués	✓			
	Identification d'un mot nouveau (inférence lexicale)		✓	✓	✓
	Regrouper les éléments d'information éloignés les uns des autres	✓	✓	✓	✓
	Alternance ou opposition d'éléments				
	Repérer les allusions et les sous-entendus	✓	✓	✓	✓

Autres	Approche : Avant (titre, auteur — contexte) ; Pendant (illustrations, forme du texte) ; après (ligne du temps)	✓	✓	✓	✓	✓
	Lecture à haute voix : enseignant ou élève	✓	✓	✓	✓	✓
	Formulation d'images mentales ; liens avec d'autres matières ; prédictions	✓	✓	✓	✓	✓
	Emploi des technologies de l'information et de la communication (TIC)	✓	✓	✓	✓	✓
	Séquence : va et vient entre le travail en groupe et le travail individuel	✓	✓	✓	✓	✓

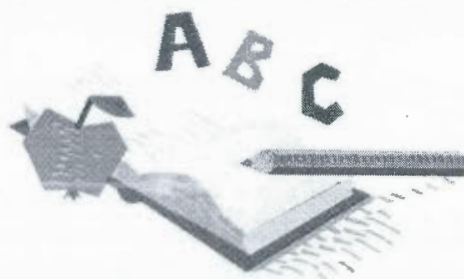
APPENDICE J
LES DOCUMENTS DU SOUS-COMITÉ DE FRANÇAIS DE LA
MONTÉRÉGIE

PENDANT		Situations de lecture				
Stratégies		La météo	La clinique zoologique de Marie	L'halloween	Écrire à la manière de Munsch	
J'anticipe la suite du texte à partir de ce qui précède.				X	X	
<i>"Je planifie ma manière d'aborder le sujet."</i>	X					
J'explore la structure du texte pour mieux comprendre.	X	X				
J'identifie les mots auxquels renvoient les pronoms, les synonymes et les autres termes substitués.	X					
Je me sers du contexte pour donner du sens aux expressions figées ou aux proverbes.					X	
J'utilise les indices relatifs à la ponctuation.						
Je regroupe des éléments d'information éloignés les uns des autres (utilisation d'organiseurs graphiques, de tableaux, etc.).	X	X	X	X	X	
J'infère les éléments d'information implicites à partir de divers indices.						
Je retiens l'essentiel de l'information au plan du contenu <i>en donnant des titres et des sous-titres aux paragraphes, en surlignant, en annotant.</i>	X	X	X			
Je me réfère aux connecteurs ou marqueurs de relation rencontrés dans le texte (d'abord, parce que, au lieu de, et, ou).						
Pour surmonter des obstacles de compréhension :						
Je fais des retours en arrière.	X	X			X	
Je relie un mot, une phrase, un paragraphe.	X	X			X	
Je reformule dans ma tête ce que je viens de lire.					X	
<i>Je poursuis ma lecture à la recherche d'indices.</i>						
J'ajuste ma vitesse de lecture : plus vite ou plus lentement.			X			
Je consulte un outil de référence.	X	X				
Je recours aux schémas, aux graphiques, aux illustrations pour m'aider.	X	X	X	X	X	
J'en parle avec un pair, lui demande de l'aide.	X	X	X	X	X	
<i>Je chuchote ou lis plus fort pour m'entendre.</i>						

APRÈS	Situations de lecture				
	La météo	La clinique zoologique de Marie	L'halloween	Écrire à la manière de Munsch	
Stratégies					
<i>Je vérifie si j'ai bien trouvé les réponses en lien avec mon intention de lecture.</i>	X		X		
<i>Je compare mes réponses liées à l'intention de lecture avec celles d'un pair.</i>	X	X		X	
<i>Je relève les nouvelles connaissances transmises par ma lecture.</i>			X	X	
<i>Je réagis au texte dans son ensemble ou à des passages.</i>				X	
<i>Je fais des liens entre ce que m'a livré le texte et mes prédictions (avant la lecture).</i>					
<i>J'explique ou décris la démarche suivie pour réaliser ma lecture.</i>	X	X		X	
<i>J'évalue si les stratégies utilisées au cours de ma lecture ont été efficaces.</i>	X	X	X		
<i>Je partage ma démarche et les stratégies que j'ai utilisées avec mes pairs.</i>	X			X	
<i>Je m'autoévalue comme lecteur.</i>		X	X		

Ce tableau fait référence aux stratégies contenues dans le Programme de formation de l'école québécoise (p. 91).

Nous avons trouvé opportun d'élargir ce répertoire de stratégies. Ainsi, certaines ont été modifiées et d'autres ont été ajoutées. Elles sont identifiées en caractères gras dans ce tableau.



RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

Allal, L. et Lehraus, K. (2006). Pistes de régulation en lecture-écriture. *Québec français*, n° 140, 56-59.

Bernèche, F., Traoré, I. et Perron, B. (2003) *Littératie en santé : compétences, groupes cibles et facteurs favorables*. Résultats québécois de l'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes. Institut de la statistique du Québec.

Bernèche, F. et Perron, B. (2005). *La littératie au Québec en 2003 : faits saillants. Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), 2003*, Québec : Institut de la statistique du Québec.

Bianco, M., Coda, M. et Gourgues, D. (2002). *Compréhension*. Grenoble : Éditions de la Cigale.

Biancarosa, G., Bryk, A. S., Atteberry, A. et Hough, H. J. (2010). *The impact of literacy coaching on teachers' value-added to student literacy learning in Literacy Collaborative*. Paper presented at Unpacking Coaching for Teachers Symposium, Institute of Education Sciences Research Conference, Washington, DC.

Bissonnette, S., Richard, M., Gauthier, C. et Bouchard, C. (2010). Quelles sont les stratégies d'enseignement efficaces favorisant les apprentissages fondamentaux auprès des élèves en difficulté de niveau élémentaire ? Résultats d'une méga-analyse. *Revue de recherche appliquée sur l'apprentissage*, 3(1), 1-35.

Boutin, G. (1997). *L'entretien de recherche qualitatif*. Ste-Foy : Presses de l'Université du Québec.

Boutin, G. (n.d) Powerpoint de cours, UQAM.

Brodeur, M., Dion, E., Mercier, J., Laplante, L. et Bournot-Trites, M. (2005). *Le rôle et la formation des enseignants et des orthopédagogues pour l'apprentissage de la lecture. Stratégie nationale d'alphabétisation précoce*. London, ON : Réseau canadien de recherche sur le langage et l'alphabétisation.

Bulgren, J. et Scanlon, D. (1998). « Instructional Routines and Learning Strategies that Promote Understanding of Content Areas Concepts », *Journal of Adolescence and Adult Literacy*, vol. 41, (4), p. 292-302

Caïn, K. et Oakhill, J. (1998). *Comprehension skills and inference-making ability: Issues of causality*. New Jersey, NJ: Lawrence Erlbaum.

Campbell, D. T. et Stanley, J. C. (1963). *Experimental and quasi-experimental designs for research on teaching*. In N. L. Gage (Ed.), *Handbook of research on teaching* (p. 171-246). Chicago, IL: Rand McNally.

Carette, C. (2008a) *Les processus de lecture et leurs composantes*. Commission scolaire de Portneuf. Téléchargé le 10 mai 2013 http://www.csportneuf.qc.ca/sed/ccarette/tous_les_cycles/Les%20processus%20de%20lecture%20et%20leurs%20composantes.pdf

Cartier, S. (2006b). Stratégies d'apprentissage par la lecture rapportées par des élèves en difficulté d'apprentissage de première secondaire en classe de cheminement particulier de formation. *Revue des sciences de l'éducation*, 32(2), 439-460.

Cartier, S. (2006). Apprendre en lisant à l'école : une responsabilité à partager par tous les enseignants. *Vie pédagogique*, 13, p. 40-42, site du MELS. Téléchargé le 14 avril 2010 http://www.viepedagogique.gouv.qc.ca/numeros/139/vp139_40-42.pdf

Cèbe, S., Goigoux, R., et Thomazet, S. (2008). Enseigner la compréhension : principes didactiques, exemples de tâches et d'activités. IUFM de Lyon. IUFM d'Auvergne. IUFM d'Auvergne. Document téléchargé le 10 mai 2012. http://www.ac-orleans-tours.fr/fileadmin/user_upload/chateauroux/images/P%C3%A9dagogique_Groupes_d_%C3%A9partementaux/Je_lis_je_comprends/Enseigner_la_comprehension_Goigoux_Cebe.pdf

Ciborowski, J. (1998). *Textbook and the Students Who Can't Read Them*, Cambridge: Brookline Books.

Clarke, S.C.T. (1970). General teaching theory. *Journal of Teacher Education*, (21)3, 403-416.

Conseil des ministres de l'Éducation (Canada) (2008). *Projet pancanadien de français langue première. Guide pédagogique. Stratégies en lecture et en écriture (maternelle à la 12e année)*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc.

Contandriopoulos, A-P., Champagne, F., Potvin, L., Denis, J-L. et Boyle, P. (1990). *Savoir préparer une recherche. La définir, la structurer, la financer*. Montréal : Les Éditions de la Chenelière inc.

Croisetière, C. (2011) *Accompagner les élèves du troisième cycle du primaire dans leur utilisation des stratégies de lecture: les effets d'un enseignement explicite*. Mémoire Montréal, QC, Canada. Université du Québec à Montréal.

Deschamps, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche : comprendre en retournant au vécu de l'expérience humaine*. Montréal: Guérin Universitaire.

Demers, D. (2009). *Au bonheur de lire: comment donner le goût de lire à son enfant de 0 à 8 ans*. Québec : Québec Amérique.

Dessus, P. (2008). Qu'est-ce que l'enseignement ? Quelques conditions nécessaires et suffisantes de cette activité. *Revue Française de Pédagogie*, 164, 139-158.

Dignath, C. et Büttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition learning*, 3, 231-264.

Durkin, K. (1986). *Language Development in the School Years*. Croom Helm. Revised version in M Stubbs (1986) *Educational Linguistics*. Blackwell.

Dupin de Saint-André, M., Montésinos- Gelet, I. et Morin, M-F. (2010). Avantages et limites des approches méthodologiques utilisées pour étudier les pratiques enseignantes. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-175.

Dupin de Saint-André, M. (2011). *L'évolution des pratiques de lecture à haute voix d'enseignantes expertes et leur influence sur le développement de l'habileté des élèves du préscolaire à faire des inférences*. (thèse de doctorat Montréal). Université de Montréal, Québec, Canada.

Emin, V. et Pernin, J-P. (2009). ScenEdit : a goal-oriented tool to design learning scenarios, in VIDLATEL *Workshop, in conjunction with ICALT Conference*, Riga, Latvia, July 2009, 2 pages.

Fayol, M. (1996). À propos de la compréhension... Dans ONL 96, *Regards sur la lecture et ses apprentissages*, p. 87-102. Paris : Ministère de l'Éducation Nationale.

Fayol, M. (2000). *Extrait de l'exploitation de l'évaluation nationale en CE2 : la lecture- actes du séminaire national — Paris — les 9 et 10 octobre 2000*. Ministère

de l'Éducation nationale — Direction de l'Enseignement scolaire *La lecture au cycle III : difficultés, prévention et remédiations*. Document téléchargé le 10 mai 2012 de http://www.tice1d.13.ac-aix-marseille.fr/PPRE/donnees/docs/actelecture_fayol.pdf

Gaudreau, L. (2011). *Guide pratique pour créer et évaluer une recherche scientifique en éducation*. Québec : Guérin.

Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.

Giasson, J. (1996). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin Éditeur.

Giasson, J. (2003). *La lecture : de la théorie à la pratique* (2ème édition). Boucherville: Gaëtan Morin Éditeur.

Gombert, J-E., et Fayol, M. (1995). La lecture-compréhension: fonctionnement et apprentissage. In D. Gaonac'h & C. Golder (Eds.), *Manuel de Psychologie pour l'enseignement*. pp. 358-381. Paris: Hachette.

Goodman, K.S. (2001). Comment lire et écrire viennent aux enfants. *Perspectives*. 53.

Gough, P.B., et Tumner, W.E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.

Harrison, C. (2004). *Developing reading comprehension - what we have learned from research. Understanding Reading Development*. London: Sage.

Héloir, J-C. (2009). *Lecture au cycle 2 : Les inférences. Une modalité pour enseigner la compréhension*. IEN Le Neubourg. Document téléchargé le 10 mai 2012 de <http://ecoles.ac-rouen.fr/circneubourg/Animations/Lectureinferer/LectureInfererPratique.pdf>

Holmes, B. (1983). The effect of prior knowledge on the question answering of good and poor readers. *Journal of reading behaviors*, 14(4), 1-17.

Hétu, C., Lavoie, M. et Baillauquès, S. (2002). *Jeunes enseignants et insertion professionnelle*, Bruxelles : De Boeck.

Hill, P. et Crevola, C. (2001). *Literacy and Numeracy as a Foundation: Unlocking Our Children's Potential*. The Council of Ministers of Education Canada (CMEC) and The Literacy and Numeracy Secretariat. Ottawa, ON. Ministère de l'Éducation de

l'Ontario. Document téléchargé le 10 mai 2012 de <http://www.edu.gov.on.ca/eng/literacynumeracy/inspire/pdfs/crevolaENG.pdf>

Irwin, J.W. (1986). *Understanding and Teaching Cohesion Comprehension*. Newark: International Reading Association.

Jalbert, P. (2006). *L'épreuve obligatoire d'écriture de la fin du troisième cycle du primaire en français langue d'enseignement. Comparaison des résultats de 2000 et 2005*. Québec : ministère de l'Éducation, du Loisir et de Sport. Document téléchargé le 10 mai 2012 de www.mels.gouv.qc.ca/renouveau/pdf/rapport_ecriture.pdf

Jones, M-L. (1983). « Providing Reading Success for Academically Disadvantaged Secondary Students », *Clearing House*, 57 (4), 167-170.

Julien, D. E. (2009). *Observation des pratiques de classe des enseignants de langue seconde au secondaire dans le contexte de formation par compétences*. Mémoire Montréal, QC, Canada. Université du Québec à Montréal.

Johnson, D. et Johnson, B. (1986). Highlighting Vocabulary in Inferential Comprehension Instruction. *Journal of Reading*, 29, 622-625.

Karsenti, T. et Savoie-Zajc., L. (2005). *La recherche en éducation : étapes et approches*. Sherbrooke : Éditions du CRP.

Kintsch, W. et Van Dijk, T. (1978). Toward a Model of Text Comprehension and Production. *Psychological Review*, 85(5), 363-394.

Kispaal, A. (2008). *Effective Teaching of Inference Skills for Reading: Literature Review* (DCSF Research Report 031). London : DCSF

Kruger A-C. et Tomasello M. (1996). Cultural learning and learning culture. In *The handbook of education and human development: new models of learning, teaching and schooling* (eds Olson D. R., Torrance N.), p. 369-387. Oxford, UK: Blackwell Publishers, Inc.

Lafontaine, D. (1997). Le niveau de lecture à l'entrée du secondaire en Communauté française de Belgique : des compétences fragiles et si diverses. *Enjeux*, 41/42, 129-160.

Lafontaine, L. et Plessis-Bélair, G. (2011). Interventions relatives aux inférences lors de la lecture à haute voix. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 13(2), 159-176.

Laveault, D. (2000). *Virage express. Les mécanismes de la régulation*.3(3). Document téléchargé le 10 mai 2012 de http://www.mels.gouv.qc.ca/virage/journal_fr/Express_3_3.pdf.

Legendre, R. (2005). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. 3e édition. Montréal : Guérin.

Makdissi, H., Boisclair, A. et Sanchez, C. (2006). *Les inférences en lecture : intervenir dès le préscolaire*. Québec français, 140, 64-66.

Martinez, J-P. (n.d.). *Les difficultés de lecture*. Document téléchargé le 10 mai de <http://www.er.uqam.ca/nobel/lire/nostextes.htm>

Mayer, R. et Ouellet, F. (1991). *Méthodologie de recherche pour les intervenants sociaux*. Boucherville : Gaétan Morin.

Marzano, R. J. (2010) Teaching Inference. *Reimagining School*, 67(7), 80-81.

Mellouk, B. (2007). Impliquer les parents à l'école : de bonnes pratiques émergentes. *Vie pédagogique*, 142, 38-41.

Ministère de l'Éducation du Québec (MEQ). (2003). *Le programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2004). *Le cheminement des élèves, du secondaire à l'entrée à l'université*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2005). *La lecture chez les élèves du secondaire*, Action concertée pour le soutien à la recherche en lecture. Téléchargé le 10 mai 2012 www.meq.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2006). *Programme de formation de l'école québécoise — Français, langue d'enseignement. Progression des apprentissages au primaire*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), (2009). *Guide de correction des épreuves obligatoires ministérielles de lecture*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS), (2010). *Évaluation du plan d'action pour l'amélioration du français. Le rapport à la lecture et à l'écriture à l'école*. Québec : Gouvernement du Québec. Rapport d'évaluation téléchargé le 10 mai 2012 de

http://www.mels.gouv.qc.ca/fileadmin/site_web/documents/publications/EPEPS/Formation_jeunes/Programmes/EvaluationPAAF_2eRapportFinal_RapportLectureEcriture_1.pdf

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2012). *Progression des apprentissages — Français, langue d'enseignement. Utilisation des connaissances et stratégie en lecture. Québec. Gouvernement du Québec*. Document téléchargé le 10 mai 2012 de http://www.mels.gouv.qc.ca/progression/francaisens/index.asp?page=util_lire.

Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS). (2013). *Guide de correction des épreuves obligatoires ministérielles de lecture*. Québec : Gouvernement du Québec.

Ministère de l'éducation de l'Ontario (2003). *Faire croître le succès*. Ottawa : Gouvernement de l'Ontario. Document téléchargé le 10 mai 2012 de http://webemissions.cforp.on.ca/evaluation/video3_ressources.htm.

Morin, M-F., Montésinos-Gelet, I., Parent, J., Prévost, N., Charron, A., Ling, G. et Valiquette, V. (2006). La littérature jeunesse en première année pour apprendre à lire et à écrire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 9(2), 135-145.

Openshaw, K. et Strasser, B. (1967). A conceptual model of instruction. *Journal of teacher education*, 18(1), 63-74.

Pageau, D. (2005). L'Enquête internationale sur l'alphabétisation et les compétences des adultes (EIACA), *L'information continue Express*, Ministère de l'éducation du Québec (MEQ), no 7, mars, p. 1-4.

Parmentier, P. et Paquay, L. (2001). *Quels ingrédients de situations d'enseignement/apprentissage favorisent-ils le développement de compétences ?* Louvain La- Neuve : UCL.

Parmentier, P. et Paquay, L. (2002). *En quoi les situations d'enseignement/apprentissage favorisent-elles le développement de compétences ? Vers un outil d'analyse : le COMP.A.S.* Document téléchargé le 10 mai 2012 de <http://www.grifed.ucl.ac.be/COMP.A.S -V3-vd.pdf>

Pierre, R. (2004). L'enseignement de la littératie au XXI^e siècle : nouveaux enjeux, nouvelles perspectives. *Revue des sciences de l'éducation*, 29(1), 101-135.

Pressley, M., Wharton-McDonald, R., Mistretta-Hampston, I. et Echevarria, M. (1998). Literacy Instruction in 10 Fourth-and Fifth-Grade Classrooms in Upstate New York. *Scientiflc Studies ofReading*, 2(2), 159-194.

Pressley, M. (2002). Metacognition and self-regulated comprehension. Dans A.E. Farstrup et S.J. Samuels (dir.), *What research has to say about reading instruction*. p. 291-309. Newark, DE : International Reading Association.

Proulx, P., Perreault, É., Messier, S., Millette, D., David, D., Schmidt, L., Blais, A. et Girard, N. (2006). *Stratégies de lecture, deuxième et troisième cycles primaire : sous-comité de français de la Montérégie*. Montérégie : Commission scolaire Des Trois-Lacs.

Reboul, O. (1977). *Information et Pédagogie*. Paris : Casterman.

Richaudeau, F. (1984). *Recherches actuelles sur la lisibilité*. Paris : Retz, 1984

Rocher, G. (2004). *Une tranquille Révolution scolaire*. Dans Bulletin d'Histoire politique, Numéro intitulé : *Le Rapport Parent 1963-2003*, 12(20) p. 117-12. Montréal : L'Association québécoise d'histoire politique et Lux Éditeur.

Scandella, S. (2004). *Une bédélecture en français langue étrangère pour italophones*, Thèse de doctorat, Université Sorbonne Nouvelle Paris 3, France.

Smith, B. O. (1963). *Toward a theory of teaching*. In A. A. BELLACK (dir.), *Theory and research in teaching*, p. 1-10. New York: Teachers college press.

Snow, C., Burns, S. et Griffin, P. (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National academy Press

Statistique Canada et Organisation de Coopération et de Développement Économiques (2005). *Apprentissage et réussite. Premiers résultats de l'enquête sur la littératie et les compétences des adultes*. Ottawa et Paris : Éditions OCDE.

Reutzel, D. R. et Hollingsworth, P. M. (1993). Generating reciprocal inferences procedure: An effective strategy for teaching inferential comprehension. *The Journal of Reading*, 36, (April 1993), 564-565. Reprinted in *Education Digest*.

Roegiers, X. (2004). *L'école et les situations pour évaluer les compétences des élèves*. Belgique: Éditions De Boeck et Université.

Tauveron, C. (dir.) (2002). *Lire la littérature à l'école. Pourquoi et comment conduire cet apprentissage spécifique ? De la GS au CM*. Paris : Hatier.

Tardif, J. (1999). Le transfert des apprentissages. Montréal : Les Éditions Logiques par Marie-Françoise Legendre *Revue des sciences de l'éducation*, vol. 27, n° 2, 2001,

p. 441-444. Document téléchargé le 10 avril 2013 de
<http://id.erudit.org/iderudit/009941ar>

Thompson, L. et Lévesque, L-J. (2008). *La lecture guidée*. Québec : Les Éditions de la Chenelière inc.

Thornley C., Selbi, J., et T. McDonald (2011). Focused Feedback for Inference in Expository Text. *The Reading Teacher* 64(5), 358-362

Van den Broeh, P. (1994). Comprehension and memory of narrative texts : Inferences and coherences. Dans Gernsbacher. M. A., (dir), *Handbook of Psycholinguistics*, p. 539-588. San Diego : Academic Press.

Van der Maren, J-M. (1996). *Méthodes de recherche pour l'éducation* (2e édition). Bruxelles : De Boeck.

Van der Maren, J-M. (2003). *La recherche appliquée en pédagogie, des modèles pour l'enseignement*. (2e éd.). Bruxelles : De Boeck.

Van Grunderbeeck, N. Théorêt, M. Cartier, S., Chouinard, R. et Garon, R. (2005) *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes et des compétences en lecture chez les élèves du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec. Téléchargé le 10 mai 2012
www.mels.gouv.qc.ca/publications/menu-rapports.htm

Ziv, M. et Frye, D. (2004). Children's understanding of teaching: The role of knowledge and belief. *Cognitive Development*, 19, 457-477.

Zwiers, J. (2010). *Building reading comprehension habits in grades 6 – 12: A toolkit of classroom activities*. Newark, DE: International Reading Association.